

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



“QUERER É PODER”

A Componente Volitiva na Auto-regulação

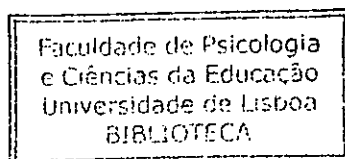
Raquel Maria Costa Santos Valente Jerónimo

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Psicologia da Educação
Auto-regulação da aprendizagem

Outubro 2006

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



“QUERER É PODER”
A Componente Volitiva na Auto-regulação

Raquel Maria Costa Santos Valente Jerónimo

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Área de especialização em Psicologia da Educação
Auto-regulação da aprendizagem

Orientação
Professora Doutora Adelina Lopes da Silva

Outubro 2006

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Adelina Lopes da Silva pela orientação desta dissertação, pelo apoio, incentivo e disponibilidade ao longo deste trabalho.

Às professoras coordenadoras deste curso, Professora Doutora Adelina Lopes da Silva e Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão, pelos seus contributos, disponibilidade e ensinamentos ao longo do curso.

A todos os professores deste Curso de Mestrado por todas as aprendizagens e reflexões proporcionadas.

Ao Professor Mário Jorge Silva, presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas do Algueirão pela sua confiança, apoio e disponibilidade para a realização deste Mestrado.

Aos professores e alunos do Agrupamento de Escolas do Algueirão que participaram neste estudo e que sem eles não teria conseguido realizar esta investigação.

Às minhas amigas e colegas que me apoiaram e ajudaram nesta caminhada.

À minha família em especial ao Luís e à Sara pelas horas que deixei de partilhar com eles.

*À minha Sara para que ela um dia perceba que na vida
quando se quer muito algo tem que se ser persistente e
empenhado para o conseguir....*

Resumo

As teorias volitivas defendem que sem o recurso a estratégias que ajudem o estudante a empenhar-se na realização das tarefas escolares, estes dificilmente serão bem sucedidos. A volição é a vontade, o esforço que o aluno faz para manter e alcançar o objectivo a que se propõe, dentro ou fora da escola. A teoria da volição distingue este constructo da motivação. A motivação gera o impulso ou intenção para agir; a volição controla intenções e impulsos para a acção ocorrer. Faz sentido e compreende-se que as variáveis volitivas, como o controlo do tempo e a resistência às distrações, sejam importantes no sucesso escolar dos alunos. Mas será que os alunos as utilizam? Será que percebem a vantagem e utilidade daquelas estratégias? Com base nestas questões, tentámos ao longo desta investigação operacionalizar estas ideias ou seja, perceber como é que alguns alunos, considerados muito bons pelos resultados que apresentam, conseguem resistir às tentações, dando prioridade às tarefas escolares, e qual o esforço feito para controlarem o tempo da tarefa. Pretendemos, igualmente, perceber o que pensam os professores relativamente ao que é ser bom aluno e se nestas concepções há lugar para a valorização dos alunos que são mais esforçados e que conseguem melhorar o seu rendimento escolar através de um maior empenhamento pessoal. Perante os objectivos desta investigação, o trabalho é de natureza descritiva e exploratória, utilizando uma metodologia qualitativa. A análise dos dados obtidos mediante entrevistas semi-directivas a alunos do 9º ano do 3º ciclo e a quatro professores do 3º ciclo do ensino básico, permitiu-nos obter uma descrição e compreensão do recurso às estratégias volitivas que estes alunos fazem e da percepção que os professores têm relativamente ao esforço. Ao terminarmos este estudo, gostaríamos de ter contribuído para uma melhoria na compreensão dos pressupostos teóricos da volição na compreensão do uso das variáveis volitivas, como o controlo do tempo, a resistência às distrações e controlo da atenção, como factores importantes no sucesso escolar dos alunos.

Palavras chave: Auto-regulação; controlo volitivo; persistência; controlo do tempo; resistência às distrações e controlo da atenção.

Abstract

Volitional theories say that students use a set of strategies that allow them to maintain and remain working to achieve success. Volition is the will, the effort the students undertake to keep and achieve the objective they've committed to in and outside school. The volitional theory differentiates this construction from motivation. Motivation generates the impulse or the intention that leads to action; volition controls the impulses and intentions that make the action happen. It makes sense and is understandable that volitional variables, such as time control and resistance to distractions, are important to the students' school success. But do students use them? Do they understand the advantages and the usefulness of these strategies? Based on these questions, we tried with this investigation to operationalize these issues, that is, to understand how some students, considered very good because of the results presented, manage to resist temptations by prioritizing school tasks and what kind of effort is done to control the tasks timing. We also want to understand the teachers concepts of a good student and to understand if these concepts include the enhancement of the most hard working students who manage to improve their school results through a bigger personal commitment. Considering the objectives of this investigation, the work developed is of a descriptive and exploratory nature, using a qualitative method. The analysis of the data obtained with interviews to students of the 9th grade of 3rd cycle and four teachers of the 3rd cycle of basic school, allowed us to obtain a consistent description and understanding of the students' resource to volitional strategies and the perception that teachers have of the effort made. We would like to have contributed to the improvement of the awareness of theoretical ideas of volition by understanding volitive variables usage such as time control, resistance to distractions and attention control, as important factors of students' school control.

Key words: Self-regulation; volitive control; persistence; time control; resistance to distractions and attention control.

Índice

Introdução	1
I – Parte - A Teoria Volitiva	8
1. Teoria da volição	8
1.1 O constructo.....	8
1.2 História breve	9
1.3 A utilidade da teoria	11
1.4. A teoria de Kuhl sobre a volição	12
2. A componente volitiva na auto-regulação	16
3. Os processos volitivos na aprendizagem auto-regulada	20
3.1 O desenvolvimento do auto-controlo e da auto-regulação	20
4. A teoria volitiva e a sua aplicação na educação.....	25
5. Motivação e volição.....	27
6. O papel do controlo das variáveis volitivas	31
6.1 Controlo e regulação cognitiva.....	31
6.2 Controlo e regulação da motivação e do afecto.....	33
6.3 Controlo e regulação do comportamento	35
6.4. Controlo e regulação do contexto.....	38
7. Estudos empíricos	41
8. Síntese	45
II – Parte – Pertinência do estudo.....	51
1. Pertinência do estudo	51
2. Objectivos do estudo e plano geral da investigação	53
2.1. Objectivos do estudo	53
2.2. Plano geral da investigação	54

3. Metodologia	56
3.1. Opções metodológicas	56
3.1.1 Estudo de caso	58
3.2. Participantes	60
3.3. Instrumentos de recolha de dados.....	62
3.3.1 Entrevista.....	62
3.3.2 Entrevista semi-directiva aos professores	63
3.3.3 Entrevista. semi-directiva aos alunos	65
4. Procedimento metodológico	70
4.1 Análise de conteúdo.....	74
III – Parte – Análise dos dados e discussão.....	77
1. Apresentação e análise dos dados dos professores	78
1.1. Muito bom aluno	79
1.2. Bom aluno	82
1.3. Aluno esforçado.....	85
1.4. Aluno do grupo alvo	90
2. Primeiras pistas acerca das concepções dos professores sobre o que é ser um muito bom aluno	93
3. Apresentação e análise dos dados dos alunos.....	95
3.1. Gestão do tempo	96
3.1.1 Ocupação dos tempos livres	97
3.1.2 Gestão do tempo de estudo.....	98
3.2. Resistência aos factores distractores	100
3.2.1 Resistência aos factores distractores externos.....	101
3.2.2 Resistência aos factores distractores internos.....	102
3.3. Esforço e persistência	105
3.3.1 Trabalho contínuo do aluno.....	105
3.3.2 Reconhecimento do esforço.....	107

3.4. Controlo da atenção	109
3.4.1 Pausas	109
3.4.2 Atenção nas aulas	110
4. Primeiras pistas acerca das concepções dos alunos sobre o recurso ao uso das estratégias volitivas.....	111
 IV – Parte – Conclusões e implicações do estudo	113
 V – Parte – Limites da investigação e pistas de continuidade	121
 VI – Referências	
 Anexos	

Índices de Quadros

Quadro 1 – Temas e categorias da análise de conteúdo dos professores	78
Quadro 2 – Tema: muito bom aluno.....	79
Quadro 3 – Tema: bom aluno	82
Quadro 4 – Tema: aluno esforçado	85
Quadro 5 – Categoria: avaliação do esforço.....	88
Quadro 6 – Tema: alunos do grupo alvo	90
Quadro 7 – Temas e categorias da análise de conteúdo dos alunos	96
Quadro 8 – Categoria: Ocupação dos tempos livres	97
Quadro 9 – Categoria: gestão do tempo de estudo	98
Quadro 10 – Categoria: resistência aos factores distractores externos.....	101
Quadro 11 – Categoria: resistência aos factores distractores internos	102
Quadro 12 – Categoria: Trabalho contínuo do aluno	105
Quadro 13 – Categoria: Reconhecimento do esforço	107
Quadro 14 – Categoria: Pausas.....	109
Quadro 15 – Categoria: Atenção nas aulas.....	110

Introdução

Estudos recentes têm acentuado o papel do estudante na regulação da sua aprendizagem, ao focar, entre outros aspectos, o uso adequado de estratégias de monitorização da acção na realização escolar e de auto-avaliação dos processos adoptados e resultados alcançados.

Todas estas acções envolvem uma participação activa dos estudantes na sua aprendizagem que se reflecte numa gestão adequada de recursos internos e externos com vista à obtenção de um objectivo pretendido.

Vários autores consideram que a auto-regulação se processa através de diferentes fases e faz apelos a diferentes processos psicológicos (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). Para Zimmerman (idem) a auto-regulação na aprendizagem refere o grau em que os indivíduos actuam a nível metacognitivo, motivacional e comportamental, sobre os seus próprios processos e produtos de aprendizagem, na realização das tarefas escolares. Assim, a aprendizagem auto-regulada é um processo activo e construtivo através do qual os estudantes estabelecem objectivos e planos para a concretização das suas aprendizagens e depois tentam monitorizar, regular e controlar o pensamento, a motivação e o comportamento, guiados e constringidos pelos seus objectivos e pelas características do contexto envolvente (Pintrich, 2000).

Foi Zimmerman (2000) quem primeiro desenvolveu o modelo mais pormenorizado dos processos intervenientes nas diferentes fases da auto-regulação. Podemos distinguir três

fases: a fase de antecipação e preparação da acção, a fase de execução e controlo e a fase de auto-reflexão e auto-reacção.

Já anteriormente, Bandura (1986) referia que, para que a auto-regulação actue, é necessário que o indivíduo seja capaz de dar atenção ao que está a ocorrer na acção presente, que se observe e tome consciência das acções que está a realizar, dos procedimentos que está a adoptar e dos resultados finais.

A fase de antecipação e preparação é influenciada por crenças motivacionais, como as crenças de auto-eficácia, as expectativas de resultado e as orientações motivacionais (Dweck, 1988; Nicholls, 1984; Pintrich e Schrauben, 1992). Todos estes pensamentos e motivações vão influenciar os processos psicológicos que conduzem ao estabelecimento dos objectivos pedagógicos e à elaboração de um plano estratégico, elaborados pelos estudantes (Lopes da Silva, 2004).

Na fase de execução e controlo, os estudantes põem em acção os processos ou estratégias que os podem levar a alcançar os objectivos delineados, acompanhando deste modo as suas acções. Nesta fase, destacam-se os comportamentos de controlo da acção, ou também designados comportamentos volitivos ou estratégias volitivas, como a gestão do tempo, o esforço e a persistência e a resistência a factores distractores.

Na fase da auto-reflexão e auto-reacção, distinguem-se os processos de auto-avaliação, influenciados por pensamentos como as atribuições, os padrões auto-impostos e as auto-reacções positivas ou negativas que vão influenciar os processos de adaptação. Esta função auto-avaliativa vai permitir mobilizar esforços para a manutenção do que estava

previamente delineado ou para a sua modificação, reflectindo sobre as causas dos sucessos e dos fracassos, permitindo assim, um ajustamento dos processos utilizados aos resultados obtidos, aceitando-os ou reorientando a acção para a procura de novos procedimentos (Lopes da Silva, 2004). Segundo Schunk (1996) cabe à automonitorização informar sobre os progressos que vão sendo alcançados e sobre o esforço e o tempo gastos na utilização das estratégias seleccionadas.

Um estudante auto-regulado tende a ser altamente eficaz e vê a escola como um lugar válido para aprender, interessante e útil (Pintrich, 2000; Schunk & Ertmer, 2000; Wigfield, 1994). Ao mesmo tempo, os estudantes auto-regulados são vistos como tendo um arsenal grande de estratégias cognitivas (Winne, 1995; Zimmerman, 1989,1994) que podem utilizar para realizar diferentes tarefas escolares com sucesso. São capazes de monitorizar as suas aprendizagens (Winne, 1995) e são também capazes de modificar os seus comportamentos de aprendizagem em resposta às diferentes circunstâncias situacionais (Zimmerman, 1989).

Kuhl (1987) e Pintrich (1999) referem que as pessoas apelam a estratégias de controlo volitivo sempre que mobilizam as suas forças pessoais ou os recursos do meio para atingir os objectivos a que se propuseram. São exemplos destas estratégias o controlo da atenção, o controlo emocional, o controlo do ambiente de aprendizagem e o controlo do tempo.

A noção de vontade ou de volição apareceu cedo na história da Psicologia (Ach, 1910). Mais recentemente, a volição tem sido enfatizada por Kuhl (1985) e por Corno (2001) como uma forma de comportamento da aprendizagem auto-regulada dos estudantes na

selecção de estratégias importantes para proteger a intenção de perseguir os objectivos (Corno, 2001; Kuhl, 1985).

As teorias volitivas defendem que um estudante utiliza um conjunto de estratégias para conseguir manter o trabalho para chegar ao sucesso. A volição é a vontade, o esforço que o aluno faz para manter e alcançar o objectivo a que se propõe dentro ou fora da escola. Partindo desta base e da importância que se atribui ao esforço, pareceu-nos pertinente operacionalizar este conceito.

A teoria da volição distingue este constructo da motivação. A motivação gera o impulso ou intenção para agir; a volição controla intenções e impulsos para a acção ocorrer. Os processos motivacionais e volitivos estão relacionados, mas conceptualmente distintos e implicam diferentes abordagens de intervenção.

Faz sentido e compreende-se que as variáveis volitivas, como o controlo do tempo e a resistência às distrações, sejam importantes no sucesso escolar dos alunos. Mas será que os alunos as utilizam? Será que percebem a vantagem e utilidade daquelas estratégias? Com base nestas questões, tentámos ao longo desta investigação operacionalizar estes fundamentos ou seja, perceber como é que alguns alunos, considerados bons pelos resultados que apresentam, conseguem resistir às tentações, dando prioridade às tarefas escolares e qual o esforço para controlarem o tempo da tarefa.

Investir numa tarefa, exige esforço para se ser bem sucedido. Todos os pensamentos e motivações de um indivíduo vão influenciar os processos psicológicos que conduzem ao

estabelecimento dos objectivos pedagógicos (ex: aprender um tema, passar de ano) e à elaboração de um plano estratégico (ex: gestão do tempo), organizadas pelos estudantes.

É habitual os professores referirem o papel do esforço na aprendizagem dos seus alunos. Este esforço despendido na realização das tarefas pode dar origem à aplicação das diversas estratégias que contribuam para afastar a acção de estímulos distractores que possibilite ao estudante a criação de ambientes de trabalho favoráveis à concentração e à realização das tarefas (auto-controlo).

Deste modo, pretendemos igualmente, perceber o que pensam os professores relativamente ao que é ser bom aluno e perceber se nestas concepções há lugar para a valorização dos alunos que são mais esforçados e que conseguem melhorar o seu rendimento escolar através de um maior empenhamento pessoal.

Perante os objectivos desta investigação, o trabalho é de natureza descritiva e exploratória, utilizando uma metodologia qualitativa. Recorreu-se à entrevista semi-directiva como meio de recolha de informação para se poder recolher dados descritivos na linguagem do próprio estudante e dos professores, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a forma como os estudantes interpretam aspectos desse próprio mundo (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim realizámos, numa primeira fase, uma entrevista alargada a dois grupos de alunos seleccionados aleatoriamente para criar um guião de entrevista para aplicar a quatro alunos considerados o grupo alvo deste trabalho. Numa segunda fase, entrevistámos quatro professores para perceber quais as concepções dos professores face ao que consideram ser

um bom aluno e se estes, ao atribuírem uma nota, classificam o trabalho do aluno tendo em conta o esforço. Por fim, numa terceira fase, desenvolvemos estudo de casos, tendo para o efeito seleccionado quatro alunos (grupo alvo) considerados bons pelas classificações obtidas. Com as entrevistas semi-estruturadas, pretendemos perceber se estes fazem apelo a estratégias volitivas, se as utilizam para conseguirem resistir às tentações e manter um comportamento adequado e se consideram que a utilização delas contribui para os bons resultados alcançados.

De acordo com o que foi referido anteriormente, esta tese de dissertação divide-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo deste estudo resulta de uma revisão bibliográfica procurando compreender a evolução do enfoque nos diferentes modelos explicativos, defendidos por Julius Kuhl (1984), Lyn Corno (1989) assim como alguns aspectos relativos à perspectiva de Pintrich (1999). A análise dos diferentes modelos pareceu-nos fundamental para a compreensão dos processos que intervêm na escolha das estratégias volitivas. Ainda neste capítulo, incluímos questões relacionadas com a motivação e com a auto-regulação.

No segundo capítulo descrevemos a metodologia deste estudo. Os motivos, os objectivos e o plano geral da investigação. Neste capítulo iremos igualmente descrever os participantes, assim como os procedimentos e os instrumentos de recolha de dados.

O terceiro capítulo diz respeito à análise dos dados e discussão. Este trabalho permitiu-nos compreender as concepções dos professores face ao que consideram ser um aluno de excelência e perceber se os alunos considerados bons, pelas classificações que obtêm,

utilizam estratégias volitivas para conseguirem resistir às tentações e manter um comportamento mais adequado, apresentando por isso um rendimento escolar elevado.

Por último, no quarto capítulo, procurámos retirar deste trabalho algumas implicações educativas para contribuir para futuros estudos empíricos a realizarem-se sobre esta temática. Procurámos ainda fornecer pistas para a criação de programas de intervenção para professores e alunos, com o objectivo de se conseguir uma alteração nas práticas pedagógicas, que, por um lado, vá ao encontro de uma melhoria no processo de avaliação dos alunos tendo em conta o esforço despendido por estes; e por outro apetreche os alunos de estratégias volitivas tendo em conta a melhor gestão do tempo, o controlo da atenção e a resistência às tentações.

Por esta razão e por se acreditar num novo desafio para estes jovens, em contexto escolar, decidiu-se dar o título a este trabalho que agora tem.

Apresentamos ainda no corpo deste trabalho, os anexos relativos ao guião da entrevista, protocolos das entrevistas dos professores, protocolos das entrevistas dos alunos e a grelha de categorização de análise de conteúdo.

1 A Teoria da Volição

1.1 - O constructo

A psicologia tradicionalmente identifica e estuda três componentes da mente: a cognição, o afecto e a vontade (Huitt, 1996; Tallon, 1997). A cognição refere-se ao processo de saber e compreender; é o processo de codificação, armazenamento, processamento e recuperação da informação. Normalmente está associada à questão “o quê” (por exemplo, o que é que aconteceu, o que é que se passa agora, o que é que significa aquela informação). O afecto refere-se à interpretação emocional das percepções, da informação ou do conhecimento. Está, normalmente, associado à ligação (positiva ou negativa) que os indivíduos estabelecem com as outras pessoas, com os objectos, com as ideias, etc. e pergunta “Como me sinto em relação a este conhecimento ou a esta informação?”. A vontade refere-se à ligação do conhecimento e do afecto ao comportamento e está associada à preposição “porquê”. É o componente da motivação pessoal, intencional, planeado, deliberado, orientado para os objectivos, ou de esforço, o aspecto proactivo (em oposição a reactivo ou habitual) do comportamento (Baumeister, Bratslavsky, Muraven & Tice, 1998; Emmons, 1986). Está fortemente associada ao conceito de volição, definido como o uso do querer ou a liberdade de fazer escolhas relativamente ao que fazer (Kane, 1985; Mischel, 1996).

Algumas das questões relativas à vontade que são enfrentadas diariamente passam por responder a algumas questões como por exemplo, quais são as minhas intenções e objectivos?; O que é que eu vou fazer? Ou, quais são os meus planos e compromissos?

Bagozzi (1992) propõe que a vontade é necessária para explicar como o conhecimento e a emoção são traduzidos no comportamento dos seres humanos. No início da psicologia moderna, tanto a emoção como a vontade eram consideradas fulcrais para este estudo; no entanto, o interesse por estes tópicos declinou com o aumento da atenção sobre o comportamento explícito e a cognição (Amsel, 1992; Ford, 1987).

Neste trabalho iremos substituir o conceito de vontade por volição, uma vez que este constructo tem sido enfatizado por Kuhl (1985) e Corno (2001) como uma forma da aprendizagem auto-regulada dos estudantes e por ser o constructo que iremos analisar ao longo deste estudo.

1.2 - História breve

O desenvolvimento e o interesse da teoria volitiva foram bastante reduzidos ao longo da história da psicologia. No início do século XX, os psicólogos alemães questionaram o seu valor teórico. Alguns teóricos equacionaram a volição com a motivação, ou considerando a última, como a mais conclusiva. Outros concluíram que a volição tanto era uma derivação de um processo básico, (como o são as emoções ou as cognições simples), como uma mera manifestação de uma situação instrumental.

Em parte, estes problemas estavam ligados a ambiguidades na concepção coloquial da volição como a força de vontade ou a força do querer. A teoria moderna da volição desenreda o processo volitivo da noção vaga de resistência voluntária às tentações. O uso eficaz do processo volitivo resulta vantajoso. Por exemplo, o fortalecimento selectivo das intenções protege-os das interferências, servindo, assim, um propósito prático. Ao actuar imediatamente face aos objectivos, ajuda igualmente o indivíduo a evitar as armadilhas da protelação. A compreensão do processo que fundamenta o controlo da acção é o início da separação da volição da motivação.

Até aos anos de 1980, o termo volição aparece muito raramente na investigação psicológica e na literatura relacionada com a educação (Snow, 1986). O revivalismo actual deve-se, em grande parte, ao esforço do psicólogo alemão Julius Kuhl, ao fazer renascer a teoria antiga e pouco convencional de Ach (1910). Ach enfrentou as dificuldades da definição da volição ao distingui-la claramente da motivação: a *motivação* gera o impulso ou a intenção de actuar; a *volição* controla as intenções e os impulsos para que a acção ocorra. Os processos motivacional e volitivo estão, portanto, relacionados, mas são conceptualmente distintos e implicam diferentes pontos de intervenção. Kuhl (1985) acrescenta a ideia da reconceptualização da volição dentro de uma teoria geral de informação-processamento, e operacionalizou este constructo como estratégias volitivas aprendidas ou controlo da acção.

1.3 - A utilidade da teoria

A razão pela qual a volição é útil do ponto de vista da psicologia científica é, talvez, menos óbvia, mas não é menos importante. Tal como Snow (1986) argumentou, a reintrodução do constructo da volição aprofunda a teoria psicológica, permitindo um melhor conhecimento sobre a forma como a cognição e o afecto trabalham em conjunto (Hilgard, 1980) na manutenção da acção e na tomada de decisão.

O empenhamento claro nos objectivos estabelecidos pode ser um sucesso, mesmo quando o processo cognitivo e o compromisso afectivo são inadequados. No entanto, muitos objectivos não serão atingidos se não houver empenho e o empenho não tem sentido sem objectivos.

Quando alguém crê, tal como Bandura (1989) que os humanos são parcialmente os arquitectos dos seus próprios destinos, não há necessidade de ombrear filosoficamente com o determinismo, ou a livre vontade. As contingências instrumentais tornam-se internas ao longo do curso do desenvolvimento para a regulação da acção; mas os humanos também aplicam instruções correctas propositadamente tal como as situações o exigem. A volição pode ser vista como a tendência para mobilizar e manter a auto-regulação em situações definidas e não somente como manifestações de contingências aprendidas.

A reintrodução da volição na teoria e na investigação da psicologia educacional também é importante dada a crescente estatura da motivação como um interesse recente dos investigadores educacionais. As contribuições teóricas dos psicólogos

norte-americanos, como Weiner (1985), Bandurra (1986) e Deci (1987), solidificaram as linhas de investigação continuada sobre as atribuições, a auto-eficácia e os ambientes educacionais que afectam directamente a auto-regulação.

1.4 - A teoria de Kuhl sobre a volição.

Esta teoria postula dois modos diferentes de volição, o auto-controlo e a auto-regulação. Os processos volitivos têm que ser vistos em conjunto com todos os processos relativos ao eu (*Self*) (a representação integrada e implícita das experiências, crenças e necessidades do indivíduo), e com as expectativas dos outros.

Numa perspectiva macroscópica, as duas tarefas mais importantes da volição são a manutenção dos objectivos do indivíduo e da integridade do seu *self*. O tipo de volição que apoia a manutenção de um objectivo activo denomina-se auto-controlo (Kuhl, 1996) ou controlo da acção (Kuhl, 1984). O tipo de volição que apoia a tarefa de manutenção das acções do indivíduo, alinhadas com o *self* integrado, é denominado de auto-regulação. De acordo com esta teoria, a coordenação central do processamento de uma série de subsistemas psicológicos (por exemplo, a cognição explícita e implícita, a emoção, a motivação, a intenção) é a característica considerada comum a ambos os tipos de volição. Esta interpretação da volição em termos de uma execução central, requer uma concepção modular da mente: muitos processos cognitivos emocionais, motivacionais e temperamentais (intenção) estão activos em paralelo, e cada um deles pode modular uma tendência de comportamento diferente,

que compete pelo acesso a um subsistema operativo que controla o comportamento que está a decorrer.

Quando as pessoas estão a agir volitivamente, como, por exemplo, quando estão a tentar parar de fumar, mas são confrontadas com situações que incitam fortemente ao fumo (por exemplo, alguém oferece um cigarro, sentir-se aborrecido, sentir frustração ou muito *stress*), estas conseguem realizar ambas as tarefas volitivas em simultâneo (ou seja, a auto-manutenção e a manutenção do objectivo), ao efectuar a representação integrada e apropriada das necessidades e crenças pessoais que apoiam um estilo de vida saudável (auto-manutenção), aumentando, assim, a sua capacidade de se concentrar no objectivo de não fumar e ignorar as motivações concorrentes (manutenção do objectivo). Esta actuação concorrente dos dois sistemas de manutenção (i.e., auto-manutenção e manutenção do objectivo) é particularmente relevante na fase inicial do estabelecimento do objectivo que, mais tarde, poderá requerer estratégias volitivas. Tal acontece porque a participação cooperativa de qualquer um dos sistemas determina fortemente o tipo e o grau de comprometimento e, portanto, a quantidade de eficiência volitiva na luta pelo objectivo. O objectivo de deixar de fumar é alcançado dependendo do comprometimento do indivíduo. A capacidade de manter esse comprometimento depende de quanto essa pessoa tomou consciência e mantém os aspectos integrados do *self*, que apoiam esse objectivo, e de quanto utilizam as estratégias apropriadas para manter esse objectivo quando são confrontadas com motivações concorrentes. Quando usamos o termo *auto-regulação* num sentido lato, queremos referir-nos a esta satisfação concorrente da maioria das

necessidades pessoais, a curto e a longo prazo, que representam um *self* integrado (auto-manutenção) quando perseguem um objectivo (manutenção do objectivo).

Outra forma de realizar ambas as tarefas volitivas (manutenção do objectivo e auto-manutenção) será alternar entre elas, em série, em vez de as realizar em simultâneo de uma forma equilibrada. Por exemplo, poderemos tentar satisfazer necessidades importantes que representam aspectos vitais do *self* do indivíduo (auto-manutenção) após um período em que se fez unicamente a manutenção do objectivo que obrigou, mesmo, à negligência temporária de aspectos do *self* importantes. Esta manutenção do objectivo realizado à custa da auto-manutenção pode ser útil em, pelo menos, duas situações: perseguir objectivos sociais importantes que (ainda) não são compatíveis com as necessidades pessoais do indivíduo, ou a perseguição de objectivos pessoais que são suportados pela antecipação das consequências futuras das acções do indivíduo, mas que (ainda) não são apoiados pelo emocional nem por outros aspectos do *self* e das experiências passadas.

Se, exemplificando, o objectivo de deixar de fumar foi estabelecido sem a participação do *self* e foi adoptado (“introspeccionado”) – por exemplo, através do aconselhamento médico ou pelo pedido de pessoas importantes – sem ser integrado na rede de necessidades da pessoa, esta ainda pode ser capaz de manter este objectivo com eficácia, enquanto este puder ajudar a atingir outros objectivos a longo prazo (como seja poupar dinheiro, ser respeitado pelos outros ou reduzir o risco de um enfarte do miocárdio). O auto-controlo pode implicar a supressão temporária ou permanente do *self* integrado de forma a estabelecer a restrição da atenção que muitas

vezes é necessária para evitar que um objectivo prioritário sofra a interferência de preferências, necessidades, crenças ou outros aspectos concorrentes do *self*. Esta supressão do *self* pode ser melhor conseguida pela activação do sistema de punição e caracteriza-se por ser emocionalmente negativo. Assim, o tipo de manutenção do objectivo de auto-controlo exige uma grande quantidade de esforço consciente. De acordo com o aspecto mais importante do auto-controlo nesta teoria, este tipo de volição é visto como um meio temporário para conseguir a iniciação ou a manutenção do comportamento direccionado para o objectivo que ainda não é uma parte integrante do *self*. Assim, este permite que o indivíduo mantenha uma eficiência volitiva limitada, mas tem um custo consideravelmente mais elevado que a auto-regulação.

De facto, a quantidade e a qualidade de esforços despendidos nas tarefas são influenciados pelo empenhamento activo do sujeito, viabilizado pelas interpretações cognitivas de si e do meio (Corno, 1989; Corno e Mandinach, 1983).

2 - A Componente volitiva na auto-regulação

Os indivíduos diferem nos esforços que fazem para salvaguardar as intenções que têm para realizar as tarefas e alcançar os objectivos, acontecendo o mesmo com as situações distractoras. Os processos volitivos na aprendizagem auto-regulada ajudam o aluno a dar prioridade aos compromissos, promovendo uma intenção para aprender ou desempenhar uma tarefa mediante a formação de decisões sobre o trabalho.

Para os representantes da perspectiva volitiva (Corno, 1989; Corno & Mandinach, 1983), a aprendizagem auto regulada é a forma mais acabada de empenhamento cognitivo, que requer a utilização activa de processos e estratégias enfatizando-se, em todo o processo, o poder do querer. De facto, a quantidade e qualidade de esforço despendidos nas tarefas são influenciados pelo empenhamento activo do indivíduo, viabilizado pelas interpretações cognitivas de si e do meio. A auto-monitorização tem uma função de controlo, auxiliando a concentração, a motivação e os afectos e, consequentemente, a realização.

Os comportamentos auto-regulatórios durante a aprendizagem, enfatizam as acções praticadas para cumprir as intenções. Os processos psicológicos subjacentes que conduzem estas acções são volitivos. No entanto, os aspectos volitivos da aprendizagem auto-regulada ainda não são bem compreendidos embora estejam implícitos em muitas operacionalizações. Um olhar para a nova geração de investigadores permite prever os benefícios de uma melhor compreensão das

modernas teorias volitivas. Posto isto, o nosso estudo vem tentar dar um pequeno contributo neste sentido.

Mandinach e Corno (1983) descrevem o papel da aprendizagem auto-regulada na aquisição de conhecimentos relativamente às disciplinas escolares. Adoptaram conceitos da teoria de processamento da informação, e argumentaram que a auto-regulação na aprendizagem escolar reflecte a forma como os estudantes utilizam níveis superiores de processamento para orquestrar e controlar a sua concentração, a sua motivação e os seus afectos. Definiram a aprendizagem auto-regulada como um esforço realizado pelos estudantes para aprofundar e manipular a rede de trabalho associativa em áreas temáticas e monitorizar, assim como melhorar, este processo de aprofundamento. Desta forma, as teorias volitivas defendem que um estudante utiliza um conjunto de estratégias para aprender. Sob esta base a volição é manifestada como hábitos de trabalho, como Corno refere, conseguindo manter o trabalho para chegar ao sucesso (Winne 2004).

Esta definição inicial pressupõe algumas suposições. Por um lado, assumiu que os estudantes procuram compreender a matéria em vez de simplesmente a confiarem à memória. Ao darem um significado a uma disciplina e ao monitorizar a forma como a compreendem, os estudantes assumem funções volitivas importantes. A auto-monitorização protege a concentração e a motivação quando surgem intrusões quer em ambiente externo (tarefa), quer interno (por exemplo, quando o interesse ou o humor mudam).

Os esforços realizados, para aprender a matéria, implicam fazer um estudo e uma escolha de opções dentro dos recursos disponíveis. No entanto, neste caso, os recursos implicam mais do que a gestão da tarefa; incluem igualmente a auto-gestão, ou uma forma eficiente de lidar com os recursos pessoais. Este aspecto é também uma expressão do comportamento volitivo.

Com a interiorização das estratégias de aprendizagem e com a auto-gestão e a gestão da tarefa, o indivíduo passa a usar a aprendizagem auto-regulada de acordo com as exigências das situações (Corno, 1986). Desta forma, este tipo de aprendizagem é, não só, uma competência como um estilo de trabalho.

A volição tem uma relevância especial na educação. Muitas situações de aprendizagem nas escolas e nas salas de aula estimulam ou exigem o controlo volitivo e, em simultâneo, inibem outro tipo de comportamentos. Espera-se que, durante as aulas, os alunos prestem atenção, ouçam e respondam às questões que lhes são colocadas, e possam colaborar em grupo.

Para lá das exigências e constrangimentos situacionais, os estudantes apresentam capacidades, motivos e objectivos diversos; os seus níveis de comprometimento variam também de acordo com os objectivos estabelecidos pelos professores. À medida que os seus interesses e valores aumentam ou diminuem, as intenções e os esforços iniciais dos estudantes podem escalar ou degradar-se. Algumas características das turmas e acções dos professores podem minar as boas intenções dos estudantes de aprender, como quando os estudantes sentem que foram tratados injustamente (McCaslin & Good, 1996).

Chegamos assim à ideia que a capacidade de manter a concentração face aos obstáculos é, fundamentalmente, uma estratégia volitiva relativamente a muitas tarefas escolares. Segundo este ponto de vista, a volição é considerada como sendo necessária, mas igualmente como uma condição insuficiente para a aprendizagem auto-regulada. Assim, as crenças que o estudante constrói ao longo da sua vida escolar, sobre as suas competências e aptidões, sobre as expectativas de sucesso e as percepções de sucesso e as percepções de controlo, sobre as atribuições das causas dos seus sucessos e fracassos, sobre o próprio valor da aprendizagem, da escola e de si mesmos, e os sentimentos positivos e negativos resultam dos seus processos de auto-avaliação, que juntos vão influenciar a motivação para aprender (Lopes da Silva, 2004) e as acções consequentes.

Desta forma, as diferentes teorias têm procurado conhecer as razões porque os estudantes escolhem diferentes tipos de tarefas, se empenham de modo diverso na realização das actividades escolares ou as evitam, e simultaneamente têm tentado perceber como crenças, expectativas e valores se relacionam com os comportamentos de sucesso. Por sua vez, alguns autores tais como Corno (1993), Kuhl (1984), Kuhl & Furhmann (1998) e Pintrich (1999) têm chamado à atenção para as variáveis volitivas as quais são responsáveis pela escolha e nível de empenho na realização das tarefas e pela manutenção do esforço, necessários à concretização das metas desejadas (Lopes da Silva, 2004).

3. Os Processos volitivos na aprendizagem auto-regulada

Os julgamentos de auto-eficácia e as atribuições de auto-controlo são os dois processos de auto-regulação, considerados pelo modelo volitivo (Corno & Mandinach, 1983), que contribuem para uma aprendizagem motivada. Corno (1989) refere a necessidade da monitorização cognitiva, como técnica ou estratégia para lidar com as cognições, embora Kuhl (1984) considera-se anteriormente que nem todo o tipo de auto-conhecimento conduz ao controlo volitivo.

3.1 O desenvolvimento do auto-controlo e da auto-regulação

Kuhl (1984) identificou seis estratégias de controlo volitivo (estratégias de controlo da atenção) que reflectem metacomponentes da aprendizagem auto-regulada: controlo da atenção, controlo da codificação e controlo do processamento da informação, que segundo Corno (1989), poderiam ser categorizadas como fazendo parte do controlo da cognição; estratégias da persistência, controlo emocional e controlo do meio que segundo Corno (1989), fazem parte dos processos de auto-controlo.

Para Zimmerman (1989) tais metacomponentes revelam as qualidades metacognitivas, da perspectiva da volição sobre a auto-regulação. Contudo, o autor refere que estas estratégias afectam directamente as intenções do aluno e não directamente a aprendizagem (Figueira, 1997).

Winne (1997, 2001, 2004) destaca um atributo importante além das estratégias volitivas utilizadas pelos estudantes, para estes conseguirem obter o sucesso que passa por serem também agentes tendo em conta as características dos ambientes de aprendizagem, como forma de se ajustarem promovendo a auto-confiança. É importante que os estudantes saibam quais os objectivos que podem conseguir e quais as formas e estratégias que os levam a conseguir. Mas para isso é necessário também desenvolver a auto-confiança, o que implica o recurso à volição. Desenvolver a auto-confiança de um aluno é uma condição importante para a aprendizagem que irá influenciar a probabilidade destes alunos alcançarem os objectivos propostos. Este desenvolvimento passa por se criarem hábitos de estudo, trabalho e esforço, conseguindo manter o trabalho para chegar ao sucesso.

Nas tarefas da sala de aula, analisando primeiro a área dos processos profundos (explícitos) de auto-controlo, acções como evitar olhar para o “palhaço” da turma ou tentar evitar o excesso de barulho, serão exemplos de *controlo da atenção*. O *controlo da codificação* implica pensar selectivamente sobre os aspectos relativos à tarefa que facilitam o seu cumprimento. Assim, os estudantes podem optar por praticar somente os exercícios sobre os quais irão ser avaliados, ou podem planear mentalmente os passos que lhes permitem cumprir a tarefa. O *controlo do processamento da informação* para Kuhl (1985) é a definição das regras de paragem de processamento da informação. Um estudante que processa a informação eficientemente (ou que toma decisões eficientemente), rapidamente avalia os passos necessários para realizar a tarefa, iniciando-a em seguida e assim optimiza o poder motivacional da intenção de aprender.

Também é possível, tal como Waters & Anderssen (1983) sugeriram, evitar a adopção de um estilo que sobre-valorize o sistema de processamento, ou optar por um pequeno intervalo durante uma tarefa aborrecida como uma forma de reagrupar e de se recompor. Este exemplo sugere uma maneira diferente de ver o comportamento “fora-tarefa” de alguns estudantes. Ao mobilizar os processos volitivos quando as situações o exigem maximiza a eficiência do processamento da informação, apoia as intenções de aprendizagem e aumenta a probabilidade de prosseguir com as tarefas. Ou seja, é possível pensar na volição estratégica como um meio de assegurar o decurso suave de um processador central, que pode bloquear-se facilmente.

Ao controlar as emoções negativas durante a aprendizagem, os estudantes podem inibir ou alterar os estados emocionais prejudiciais como a preocupação. O controlo emocional pode implicar o uso de um discurso interno positivo que ajuda a manter o compromisso/empenho na tarefa: “ Eu não posso preocupar-me com isto; eu não posso deixar de ser racional”.

Para Kuhl, o controlo emocional reflecte a priorização das intenções. O estudante pode sentir como mais agradável a socialização com os amigos. No entanto, o que faz primeiro, assim que regressa a casa depois das aulas, são os trabalhos de casa. Ao sentir uma falha na motivação para o cumprimento de uma tarefa, um estudante pode prever as consequências da falha e o prazer que sentirá se for bem sucedido (Kuhl, 1984).

A investigação identificou alguns destes sub-processos de controlo motivacional. Para além do controlo dos resultados e valores esperados, um estudante pode controlar a motivação com uma análise precisa da causalidade/causa do erro (“Eu falhei, mas eu posso passar da próxima vez se estudar melhor”). A auto-instrução também tem efeitos muito bons: “Eu não percebi a maior parte desta matéria; volto a ler com cuidado e tomo notas”.

Os processos superficiais (explícitos) de auto-controlo reflectem o controlo estratégico do meio. É mais fácil avaliar estes processo do que as estratégias implícitas e, provavelmente, desenvolveram-se naturalmente no meio escolar e em casa dos estudantes. Por exemplo, fazer o trabalho de casa proporciona uma oportunidade para muitos alunos aprenderem a gerir o seu tempo e a criar um espaço de trabalho próprio (Xu & Corno, 1998). Na taxonomia volitiva de Kuhl (1984) o controlo do meio é o mais propício à intervenção directa. Mais uma vez, o controlo do meio inclui as alterações a realizar em situações de tarefa (ou seja, alterar a tarefa propriamente dita ou a localização da tarefa, como o local e a altura em que esta será cumprida), e as alterações no comportamento das outras pessoas que apoiam a tarefa (ou seja, os professores, os colegas e a família).

Os indivíduos podem igualmente modificar as contingências do meio para os ajudar a concluir as tarefas difíceis. Por exemplo, um estudante pode estabelecer sub-objectivos aproximados à tarefa, em vez de comprometer-se a mais distantes que seriam mais difíceis de realizar. Da mesma forma, são valorizadas as auto-recompensas para o trabalho árduo e são impostas penalizações para a preguiça. Estas alterações ajudam os estudantes a conseguir controlar os resultados da tarefa. O

controlo do ambiente da tarefa é diferente e implica, por exemplo, pedir permissão para se afastar dos colegas mais barulhentos, ou utilizar uma calculadora, um processador de texto ou outro tipo de ferramentas que vão ao encontro da eficácia. Os estudantes também podem manipular as suas próprias intenções de forma mais subtil, como por exemplo, interagindo com colegas mais trabalhadores, pedindo a um amigo que lhes proporcione apoio social ou evitando referirem-se a falhas do passado. Este tipo de controlo completa o esforço directo para a obtenção de assistência extra, ou favores dos professores, e estão incluídos na sub-classe do controlo dos outros no ambiente da tarefa. Estes, fomentam a concentração e o afecto, para além de controlarem o comportamento.

4. A Teoria volitiva e a sua aplicação na educação

Kuhl & Beckmann (1985), recolheram dados sobre o processo volitivo em vários domínios da vida diária, desde o acto de comer em excesso à forma como se enfrentam as situações de tragédia, passando pela aprendizagem escolar. A maior parte do trabalho destes autores relatava experiências de curta duração com adultos que realizaram tarefas que pareciam artificiais quando comparadas com a maioria das tarefas escolares, dos trabalhos para casa ou das funções em locais de trabalho (Corno & Kanfer, 1993).

Como vimos Kuhl (1985) conceptualizou a volição, segundo Ach (1910) como um processo auto-regulatório pós-decisão que estimula a manutenção e a realização das acções planeadas. Os processos pós-decisivos, volitivos e de controlo da acção eram mutáveis segundo Kuhl, que considerava os processos auto-regulatórios como uma categoria mais alargada. Os processos auto-regulatórios motivacionais precedem ou influenciam as decisões que estão prestes a ser tomadas, incluindo, por exemplo, as consequências esperadas ou os julgamentos feitos relativamente ao valor do procedimento de acção. Os processos volitivos entram em acção depois da decisão de aprender ou de cumprir uma tarefa escolar ter sido tomada.

Na educação, os processos motivacionais promovem a intenção de aprender ou de cumprir uma tarefa, mediando a formação das decisões relativas ao trabalho. Os processos volitivos protegem a intenção de aprender a partir de tendências de acção competitivas e outras potenciais distrações, mediante a realização das decisões relativas ao trabalho. Embora os processos volitivos sejam fulcrais para a auto-regulação, outros processos, como as apreciações das tarefas realizadas em relação à actuação, contribuem para a auto-regulação da aprendizagem (Zimmerman, 1989).

Segundo Beckmann & Kuhl (1984) a existência de uma forte motivação e de competências por si só, não são suficientes para a realização de uma acção planeada, a menos que a acção consista num mero comportamento de rotina ou seja automático. Quando uma pessoa pretende realizar uma determinada acção, está muitas vezes sujeita a várias forças externas e/ou internas que fazem surgir tendências de actuação alternativas. Para garantir que é a acção planeada e não uma das acções alternativas concorrentes, a realizada, a primeira tem de ser reforçada selectivamente e protegida contra as interferências, até ser executada.

Sintetizando podemos referir que a motivação ajuda a iniciar a tarefa, a volição a mantê-la e permanecer nela, mesmo quando os obstáculos emergem e são apelativos.

5. Motivação e Volição

Várias são as investigações com diversas perspectivas teóricas que nos explicam diferentes formas da motivação dos alunos para aprender. Exemplo disso são as teorias de Bandura (1986) que nos fala acerca das expectativas de auto-eficácia; Deci & Ryan (1985), que se debruçam sobre o valor da motivação intrínseca; Ames & Arches (1988) e Weiner (1992), que falam sobre as atribuições causais do sucesso e do insucesso. Duda & Nicholls (1992) e Gallant & Philippot (2002) debruçam-se sobre as orientações motivacionais e sobre a relação entre cognição e motivação, defendidas por Borkowski, Carr, Relinguer & Pressley (1990 in Lopes da Silva, 2004). Todas estas teorias têm procurado perceber porque é que os estudantes escolhem diferentes tipos de tarefas, se estes se empenham de modo diferente na realização das tarefas escolares, e qual a forma como as crenças, expectativas e valores se relacionam com os comportamentos de sucesso.

A motivação desempenha um papel fundamental na aprendizagem (Short e Weissberg – Benchell (1989). McCombs (1989); Pintrich & De Groot (1990) e Schunk (1989) consideram que a motivação afecta os sentimentos de competência e confiança para o estabelecimento de objectivos educativos e execução das tarefas escolares.

Dweck (1986), refere que quando os alunos delineiam objectivos e estão motivados intrinsecamente estes conseguem alcançá-los. Deci e Ryan (1991) referem, inclusivamente, que os alunos conseguem alcançar os objectivos, quando não têm

medo de falhar e dão grande importância ao que aprendem. As expectativas de eficácia ou o grau em que os alunos acreditam que são capazes de realizar uma tarefa, bem como as atribuições, influenciam e afectam o esforço, a persistência nas tarefas e, igualmente, o próprio estabelecimento de objectivos.

As perspectivas volitivas na auto-regulação enfatizam a distinção entre os processos motivacionais, entre a selecção de objectivos para alcançar e os processos volitivos que são importantes para proteger a intenção de perseguir esses mesmos objectivos (Corno, 2001 e Kuhl, 1985).

Corno (1993), Kuhl (1984), Kuhl & Furhmann (1998) e Pintrich (1999), têm investigado em redor das variáveis volitivas, as quais são responsáveis pela escolha e nível de empenhamento na realização das tarefas e pela manutenção do esforço, necessários à concretização das metas desejadas.

Para Corno (1989) enquanto os processos motivacionais medeiam e promovem a formação de decisões, os processos volitivos medeiam, protegem e controlam a determinação dessas decisões.

Kuhl (1985) considera que a motivação para a auto-regulação é determinada pelo esforço e expectativa para alcançar um determinado objectivo, ressaltando no entanto, a distinção entre motivação e volição. Assim, enquanto a motivação que inclui as expectativas dos resultados e a percepção de eficácia, cria o impulso ou intenção para agir, para aprender, a volição controla as intenções e impulsos. A volição,

conceptualizada ou operacionalizada em termos de processos ou estratégias de controlo de acção, distingue-se basicamente da motivação por ser pós-decisão.

Estas teorias acabam por abranger a regulação da cognição e da motivação considerando o processo da auto-regulação mais amplo. Por exemplo Corno (2001) e Kuhl (1985) descrevem nos seus estudos o controlo da cognição e o controlo da motivação como tipos de estratégias volitivas.

Podemos então diferenciar motivação da volição em que, segundo estes autores a motivação é necessária para iniciar a acção escolhida, mas o controlo da motivação (ex: controlo da auto-eficácia), o controlo da emoção e do humor (ex: emoções positivas ou negativas), o controlo comportamental (ex: controlo do esforço e persistência) e o controlo do meio (controlo do tempo e local de estudo) só podem ser conseguidos através do emprego de estratégias volitivas.

Assim, o uso destas estratégias facilita a manutenção da atenção, a perseverança e a gestão do esforço, na procura de condições favoráveis, durante o decurso da realização da tarefa, conseguindo desta forma executar o plano estabelecido para alcançar os resultados desejados.

A concepção, que o estudante tem de si mesmo, desempenha aqui um papel fundamental na acção que ocorre quando este é capaz de exercer alguma espécie de controlo sobre a sua própria acção, de conseguir fazer opções e de seguir metas tendo em conta os seus interesses, afectos, emoções e valores, de planear e seleccionar

estratégias mais adequadas para a acção, de persistir e de se esforçar para vencer dificuldades e obstáculos (McCombs, 1989). Ao longo deste percurso, o indivíduo deve ir avaliando as acções realizadas, manter ou alterando os seus procedimentos, de acordo com os resultados alcançados Pintrich & Garcia (1994). Ou seja, um aluno pode conseguir atingir os objectivos que traçou se para tal conseguir controlar o comportamento, gerir o tempo e controlar a atenção de forma a resistir às tentações e assim proteger-se de maneira a conseguir alcançar os objectivos que traçou.

6. O Papel do controlo das variáveis volitivas

6.1 - Controlo e regulação cognitiva

O controlo e a regulação compreendem os tipos de actividades cognitivas e metacognitivas que os indivíduos empreendem para se adaptarem e alterarem a sua cognição. Na maior parte dos modelos de metacognição e aprendizagem auto-regulada, assume-se que as actividades de regulação e de controlo estão dependentes de, ou pelo menos estão fortemente relacionadas com as actividades de monitorização metacognitivas, embora o controlo e a monitorização metacognitivos sejam considerados processos separados (Butler & Winne, 1995; Nelson & Narens, 1990; Pintrich et al., a ser publicado; Zimmerman, 1989, 1994). Tal como em qualquer modelo de regulação, assume-se que as tentativas de controlar, regular e alterar a cognição deverão ser relacionadas com as actividades de monitorização cognitivas que proporcionam informação sobre a discrepância relativa entre um objectivo e o progresso actual em direcção a esse objectivo. Por exemplo, se um estudante está a ler um livro de estudo com o objectivo de entender (não só lê-lo como faz um trabalho de leitura) então, à medida que o estudante monitoriza a sua compreensão, este processo pode proporcionar ao estudante informação sobre a necessidade de alterar as estratégias de leitura.

Um dos aspectos fulcrais do controlo e da regulação da cognição é a selecção e o uso real das várias estratégias de memória, aprendizagem, raciocínio, resolução de problemas e pensamento. Inúmeros estudos mostraram que a selecção de estratégias de cognição apropriadas pode influenciar positivamente a aprendizagem e o desempenho. Estas estratégias cognitivas podem variar de natureza, desde as de simples estratégias de memória (usadas desde as crianças mais pequenas até aos adultos) para os ajudar a lembrar (Schneider & Pressley, 1997) até estratégias sofisticadas, seguidas por indivíduos na leitura (Pressley & Afflerbach, 1995), na matemática (Shoenfeld, 1992), na escrita (Bereiter & Scardamalia, 1987), na resolução de problemas e no raciocínio (Baron, 1994; Nisbett, 1993). Embora o uso de diversas estratégias seja, provavelmente, considerado mais cognitivo que metacognitivo, a decisão de as usar numa determinada tarefa é um aspecto do controlo e da regulação metacognitivos, tal como o é a decisão de parar de os usar ou de mudar de um tipo de estratégia para outro, de acordo com os objectivos ou os resultados obtidos

As diferentes estratégias cognitivas e de aprendizagem que os indivíduos usam para os ajudar a compreender e a aprender a informação seriam postas aqui. Por exemplo, muitos investigadores identificaram várias estratégias de ensaio, de elaboração e de organização que os estudantes usam para controlar a sua cognição e aprendizagem (Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1993; Pressley & Afflerbach, 1995; Schneider & Pressley, 1997; Weinstein & Mayer, 1986; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Estas estratégias incluem o uso de processos de imaginação para ajudar a codificar a informação numa tarefa de memória, assim como para ajudar o indivíduo a implementar correctamente uma estratégia (por exemplo, a

visualização tanto nas actividades desportivas como nas escolares; (Zimmerman, 1998). O uso de mnemónicas também deverá ser incluído neste contexto, tal como deverão ser as diferentes estratégias como parafrasear, resumir, sublinhar, net-working, construir diagramas em árvore e tirar notas (Weinstein & Mayer, 1986).

6.2 - Controlo e regulação da motivação e do afecto

A regulação da motivação e do afecto inclui as tentativas de regulação das várias crenças motivacionais que se têm vindo a discutir na literatura sobre a motivação para a realização (Pintrich & Schunk, 1996 e Wolters, 1998), como a orientação para os objectivos (a propósito da realização de uma tarefa) e a auto-eficácia (julgamentos de competência para a realização de uma tarefa) assim como, as crenças de valor da tarefa (crenças sobre a importância, a utilidade e a relevância de uma tarefa) e o interesse pessoal pela tarefa (gostar da área de conteúdos, domínio). Kuhl (1984, 1985) e Corno (1989, 1993) discutiram, sob o tema do controlo volitivo, as várias estratégias que os indivíduos podem usar para controlar a sua motivação. Também incluíram, na sua construção mais global do controlo volitivo, as estratégias usadas no controlo da emoção, tal como fez Boekaerts (1993) que inclui aquelas para suportar ou fazer a adaptação de afectos e emoções negativas como a ansiedade e o medo.

Os estudantes também têm a percepção do seu interesse pessoal na tarefa ou no domínio de conteúdo da tarefa (por ex., o gosto e o afecto positivo face à matemática, à história e às ciências). A investigação feita sobre o interesse pessoal sugere que é uma característica duradoura e estável do indivíduo, mas que o nível de interesse pode ser activado e pode variar de acordo com as características contextuais ou situacionais; esta construção é denominada de estado psicológico do interesse (Krapp, Hidi & Renneiger, 1992; Schiefele, 1991). Além disto, esta investigação mostrou que o interesse está relacionado com o aumento da aprendizagem, da persistência e do esforço. Embora a investigação sobre o interesse tenha prosseguido de um enquadramento de expectativa-valor (Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1992) e da motivação intrínseca ou de modelos baseados na necessidade (Deci & Ryan, 1985; Krapp, Hidi & Renninger 1992), parece claro que o interesse pode ser activado pela tarefa e pelas características contextuais e que os estudantes também podem tentar controlá-lo e regulá-lo (Sansone, Weir, Harpster & Morgan, 1992; Wolters, 2003).

De facto, em paralelo com a investigação da intervenção da estratégia cognitiva (Pressley & Woloshyn, 1995), a investigação sobre a intervenção para melhorar a motivação concentra-se muitas vezes em ajudar os estudantes a ficarem conscientes da sua própria motivação e a adaptá-la à tarefa e às exigências contextuais. Estas estratégias incluem tentativas de controlo da auto-eficácia através do uso do auto-convencimento positivo (por exemplo, “eu sei que eu posso realizar esta tarefa”). Os estudantes estão a tentar alterar ou controlar a sua motivação de maneira a terminar uma tarefa que poderia ser aborrecida ou difícil.

À medida que os estudantes reflectem sobre as razões do seu desempenho, tanto a qualidade das atribuições como a qualidade das emoções experimentadas são resultados importantes do processo de auto-regulação. Os indivíduos podem controlar activamente os tipos de atribuições que fazem para proteger a sua auto-valorização e a motivação para tarefas futuras.

6.3 – Controlo e regulação do comportamento

Na fase da execução ou controlo, os estudantes podem monitorizar a gestão do seu tempo e os níveis de esforço e tentar ajustar o seu esforço à tarefa. Na fase da planificação, por exemplo, os estudantes podem planear gastar unicamente duas horas a ler dois capítulos do livro de texto para a aula, mas assim que começam a ler percebem que este é mais difícil do que tinham previsto e que irá demorar mais tempo ou que irão necessitar de um esforço mais concentrado para compreender o capítulo. Também poderiam perceber que, embora tenham destinado duas horas para a leitura dos capítulos na biblioteca, afinal tenham gasto uma hora desse tempo a conversar com amigos que tinham ido estudar com eles. Claro que este tipo de monitorização deveria conduzir a uma tentativa de controlar ou de regular o seu esforço (por ex., reservar mais tempo, não estudar com amigos). Este tipo de monitorização do comportamento é frequentemente ajudado por procedimentos formais de auto-observação (por ex., mantendo registos dos tempos de estudo, agenda de actividades e manutenção de notas) ou de auto-experimentação (Zimmerman, 1998, 2000).

As estratégias reais de controlo e da regulação do comportamento são muitas, como por exemplo o controlo comportamental da saúde, dos comportamentos de trabalho e

das relações sociais com os outros, assim como o controlo comportamental das actividades de aprendizagem escolar. Como foi referido anteriormente, os estudantes podem regular o tempo e o esforço que despendem a estudar dois capítulos de um livro de texto com base na monitorização do seu comportamento e na dificuldade da tarefa. Se a tarefa for mais difícil do que eles pensaram, podem aumentar o seu esforço, dependendo dos seus objectivos, ou podem diminuir o seu esforço se a tarefa for percebida como demasiado fácil. Outro aspecto do controlo do comportamento é a persistência geral, que também é uma medida clássica usada nos estudos de motivação para a realização como um indicador da motivação. Os estudantes podem motivar-se a eles próprios a persistir através do auto-convencimento (continua a tentar, vais conseguir lá chegar) ou podem desistir se a tarefa for muito difícil, mais uma vez dependendo dos seus objectivos e das suas actividades de monitorização.

Outra estratégia comportamental que pode ser muito útil na aprendizagem é a procura de ajuda. Parece que os bons estudantes e os bons auto-reguladores sabem quando, porquê e a quem pedir ajuda (Karabenick & Sharma, 1994; Nelson-LeGall, 1981, Newman, 1991, 1994, 1998; Ryan & Pintrich, 1997). A procura de ajuda é apresentada aqui como uma estratégia comportamental porque implica o comportamento próprio da pessoa, mas também implica um controlo contextual porque implica necessariamente a obtenção de ajuda de outros inseridos no meio e, como tal, também é uma interacção social (Ryan & Pintrich, 1997). A procura de ajuda pode ser uma estratégia dependente para os estudantes que estão à procura da resposta correcta sem ter muito trabalho ou que desejem completar a tarefa rapidamente sem ter que a compreender muito bem nem ter que estudar muito. Relativamente a este objectivo de

aprendizagem e de compreensão, a procura dependente de ajuda seria uma estratégia geralmente mal adoptada, contrastando com a procura de ajuda adaptativa onde o indivíduo se foca na aprendizagem e só procura ajuda para superar um aspecto particularmente difícil da tarefa.

A reflexão é um processo mais cognitivo e, portanto, pode não haver uma reflexão comportamental por si, mas tal como com a apreciação pode estimular as cognições que um indivíduo tem relativas ao seu próprio comportamento. Por exemplo, as reflexões sobre o comportamento real em termos do esforço gasto ou do tempo usado numa tarefa podem ser aspectos importantes da aprendizagem auto-regulada. Tal como os estudantes podem fazer julgamentos ou reflectir sobre o seu processo ou motivação cognitivos, também podem fazer julgamentos sobre os seus comportamentos. Podem decidir que o adiamento do estudo para um exame pode não ser o comportamento mais adaptativo para uma realização escolar. Futuramente poderão decidir escolher outra opção relativamente à gestão do seu esforço e do seu tempo. Em termos de reacção, certamente que o comportamento principal será uma opção. Os estudantes podem decidir não só alterar a gestão do seu tempo e do seu esforço futuros como também podem escolher quais as disciplinas que querem fazer (pelo menos, para os alunos do ensino secundário e universitário) ou, mais genericamente, qual o prosseguimento de estudos que irão seguir. Este tipo de opção de comportamento resulta na selecção de diferentes contextos.

6.4 – Controlo e regulação do contexto

Tal como se referiu antes, as tentativas do indivíduo monitorizar, controlar e regular o contexto como um aspecto importante da aprendizagem auto-regulada, passa por o foco ser posto no *self* pessoal ou no indivíduo que está empenhado nas actividades. Dado que é o *self* pessoal activo que está a tentar monitorizar, controlar e regular o contexto, parece importante incluir estas actividades num modelo de aprendizagem auto-regulada.

A percepção das normas e do clima da sala de aulas são aspectos importantes da activação do conhecimento da informação contextual do estudante. Por exemplo, quando os estudantes entram numa sala, podem activar o conhecimento sobre as normas gerais ou podem ter a percepção de determinadas normas (por exemplo, não é permitido falar) que podem influenciar a sua abordagem à sala de aula e a sua aprendizagem em geral. Outros aspectos do clima da sala de aula, como a afabilidade e o entusiasmo do/a professor/a, bem como a imparcialidade e a justiça para todos os estudantes (por ex., nenhuma tendência baseada no género ou na etnicidade), podem ser percepções ou crenças importantes que são activadas quando os alunos entram numa sala de aulas (Pintrich & Shunk, 1996). Claro que estas percepções podem representar as dinâmicas da sala, mas também existe a possibilidade de os estudantes perceberem erradamente o contexto da sala porque estão a activar estereótipos sem reflectir sobre a verdadeira natureza da sala de aula. Por exemplo, poderão existir ocasiões em que as estudantes do sexo feminino tenham a percepção correcta da tendência negativa de um professor de matemática do sexo masculino face às suas alunas do sexo feminino, mas também poderão ocorrer casos em que esta percepção é

mais um estereótipo que não se reflecte no comportamento do professor. De qualquer forma, estas percepções, verdadeiras ou não, oferecem uma oportunidade de monitorizar e regular o contexto.

Na sala de aula, tal como no trabalho e em situações sociais, os indivíduos não são livres de fazer tudo o que lhes apetece; estão envolvidos num sistema social que lhes proporciona oportunidades e limitações diversas que moldam e influenciam o seu comportamento. Se os estudantes não estiverem conscientes das oportunidades e das limitações que os rodeiam, então será menos provável que consigam proceder correctamente na sala de aula. A tomada de consciência e a monitorização das regras da sala, das práticas de classificação, dos requisitos das tarefas, das estruturas de recompensa e do comportamento geral do/a professor/a são questões importantes para que um aluno se saia bem na sala de aula. Por exemplo, estudantes precisam de estar conscientes das diferentes práticas de classificação e da forma como as diversas tarefas serão avaliadas e pontuadas para a classificação. Se não estiverem conscientes que o formato pode contar (por ex., uma boa caligrafia nos primeiros anos) ou que um raciocínio original é importante num trabalho e não somente um resumo do material obtido nos livros e nas enciclopédias, então será menos provável que ajustem o seu comportamento para se alinharem com estes requisitos.

Claro que, tal como relativamente à cognição, à motivação e ao comportamento, os processos de monitorização contextuais estão intimamente ligados aos esforços para controlar e regular as tarefas e os contextos. Em comparação com o controlo e a regulação da cognição, da motivação e do comportamento, o controlo das tarefas ou

do contexto pode ser mais difícil porque não estão sempre sob o controlo directo do indivíduo. Contudo, mesmo os modelos referentes às teorias gerais de inteligência (Sternberg, 1985) incluem muitas vezes as tentativas de moldar, adaptar ou controlar o meio como um aspecto do comportamento inteligente. Os modelos do controlo volitivo normalmente incluem um termo denominado controlo do meio, que se refere às tentativas de controlar ou estruturar o meio de forma a facilitar a execução das tarefas e dos objectivos Corno (1989, 1993), Kuhl (1984, 1985). Relativamente à aprendizagem auto-regulada, a maioria dos modelos incluem as estratégias para moldar, controlar ou estruturar o meio de aprendizagem como estratégias importantes para a auto-regulação (Zimmerman, 1998).

Num contexto de sala de aula, o professor controla a maior parte dos aspectos da tarefa e do contexto, e portanto, poderá haver poucas oportunidades para os estudantes se empenharem no controlo e na regulação do contexto. No entanto, os estudantes tentam amiúde negociar os requisitos da tarefa no sentido de os reduzir (“podemos escrever 5 páginas em vez de 10?” ou “podemos usar os livros e os apontamentos no teste?”), para os tornar mais simples e mais fáceis de realizar (Doyle, 1983). Este tipo de negociação da tarefa foi vivido, provavelmente, por todos os professores, desde os do ensino básico até ao universitário, e representa uma tentativa feita pelos estudantes para controlar e regular a tarefa e o meio contextual, mesmo nas salas de aula onde o controlo do professor é muito elevado.

Nos ambientes universitários, os estudantes têm muito mais liberdade para estruturar o seu ambiente no que diz respeito à sua aprendizagem. Muita desta aprendizagem acontece fora da sala de aula, e os estudantes têm que ser capazes de controlar e regular o seu meio de estudo. A monitorização do seu meio de estudo relativamente às distrações (música, TV, amigos ou conhecidos com quem falar) e as posteriores tentativas de controlar ou de regular o seu ambiente de forma a torná-lo mais direccionado para o estudo (eliminação das distrações, tendo um local específico e organizado para estudar) podem facilitar a aprendizagem e parece ser uma parte importante da aprendizagem auto-regulada (Hofer et al., 1998; Zimmerman, 1998). Zimmerman (1998) também refere a forma como os escritores, os atletas e os músicos tentam impor o controlo contextual sobre o seu meio ao estruturarem-no de maneira a facilitar a sua aprendizagem e o seu desempenho.

7. Estudos empíricos

Vários estudos descritivos identificam e documentam as actuações auto-reguladas dos estudantes durante as tarefas escolares normais evidenciando o uso de estratégias volitivas. Dyson (1987) analisou o discurso de oito alunos e fez registos de observação para conceptualizar o esforço de realização dos alunos, através da escrita de textos livres sobre as aulas de um único professor. Avaliou a monitorização das estratégias volitivas (correção dos textos escritos e o pedido de ajuda). Nas suas

conclusões refere que apesar dos estudantes que usam o controlo volitivo terminarem eficazmente as tarefas escolares, este factor não é o único concorrente para o sucesso.

Rohrkemper (1986) conduziu um tipo de estudo descritivo onde entrevistou alunos de escolas urbanas com diferentes níveis cognitivos reconhecidos pela realização de problemas de matemática com graus de dificuldade diferentes. O seu interesse era o de examinar o “discurso interior” que acompanhava a resolução dos problemas, em condições fáceis e difíceis. Participaram oitenta e quatro estudantes. Foi utilizado um questionário/entrevista que pedia ao estudantes para identificar as coisas que seriam mais prováveis que “dissessem a si próprios” enquanto estivessem a resolver determinados problemas de matemática. As categorias das declarações incluíam afirmações motivacionais, bem como de auto-instrução (por exemplo, “Demoro o tempo que precisar e tento resolver o problema; elaboro um plano.”) A auto-instrução estratégica reflectiu alguns dos aspectos do controlo da motivação definidos anteriormente.

Estes estudantes usaram um discurso interior para regular o desempenho da tarefa independentemente das diferenças individuais de capacidade ou de género. Mais uma vez o estudo mostra que as declarações auto-regulatórias que se referem especificamente aos controlos volitivos ocorrem espontaneamente entre os estudantes deste nível etário, mesmo entre aqueles com perfis de capacidade diferentes. McCaslin & Hickey (in Corno 2001) já se referem aos controlos volitivos no seu trabalho contínuo sobre o discurso interno na aprendizagem auto-regulada.

Este tipo de investigação dirigida directamente às questões volitivas contrasta com a investigação sobre a correlação frequentemente citada de Zimmerman e colegas que utilizaram um processo de entrevista estruturado para avaliar a aprendizagem auto-regulada. Zimmerman & Pons (1986) pediram a oitenta estudantes de uma escola suburbana que indicassem os métodos que usavam para participar nas aulas, para estudar e para terminar os seus trabalhos. A entrevista incluía exemplos específicos da aprendizagem na sala de aula, dos trabalhos de casa e do estudo de preparação para os testes. As respostas dos estudantes foram codificadas em várias categorias de aprendizagem auto-regulada e não auto-regulada. Pelo menos 5 das 14 categorias de aprendizagem auto-regulada identificadas, reflectiram os processos de controlo volitivo, embora os autores não utilizassem este termo na sua descrição. Verificaram-se, por exemplo, casos de estudantes que reajustaram o ambiente da tarefa para tornar o estudo mais fácil, procurando informação e ajuda social, seleccionando o material de estudo menos importante, e imaginando resultados positivos ou negativos para o trabalho. Os resultados mostraram que a frequência de uso de estratégias da aprendizagem auto-regulada distinguia significativamente as realizações com êxito. Zimmerman & Pons (1986) produziram uma forma de medir a aprendizagem auto-regulada mais refinada e provaram (apesar de não o referirem) o valor prático e teórico dos aspectos volitivos da aprendizagem auto-regulada.

Outro tipo de estudo correlativo é ilustrado por Blumenfels & Meece (1988) que categorizaram as aulas de ciências pelo nível de dificuldade, tipo de organização social e complexidade processual, utilizando observações no campo. Estes diferentes tipos de aulas foram posteriormente distinguidos pela maior ou menor extensão de

envolvimento e compromisso cognitivo que estas produziam, tal como os 191 estudantes mostraram nos questionários e entrevistas. Os dados auto-relatados pelos estudantes incluíam novamente questões sobre a estratégia de aprendizagem auto-regulada usada durante as aulas observadas. Só uma destas questões, relacionada com a procura de ajuda, era volitiva.

Embora a estratégia relatada neste estudo se relacionasse significativamente com a percepção dos estudantes do envolvimento nas aulas, a estratégia usada não estava relacionada com os resultados de desempenho como a pontuação dos testes e as notas. Entre várias possíveis explicações que os autores deram para estes resultados, estavam a falta de correspondência entre o que é pedido nas aulas e o que é testado, e a falta de capacidade dos estudantes de utilizarem as estratégias nos testes.

No que se refere ao género, estudos realizados por Faria e Fontaine (1995), com adolescentes portugueses de 5º ao 11º anos de escolaridade, sugerem que as raparigas percebiam um conjunto significativo de causas como mais influentes nos seus trabalhos escolares do que os rapazes, salientando-se o facto destas causas estarem directamente ligadas ao esforço: “concentração durante o estudo”, “preparação para os testes em casa” e “fazer o trabalho de casa”.

Talvez a medida mais directa da volição relacionada com a escola seja o Inventário de Estratégias Volitivas Académicas de McCann (1999). Estão incluídas questões que começam com “Eu digo a mim mesmo/a” e “Eu estou a pensar em...” e que terminavam com “tu consegues fazê-lo!” ou “põe mãos à obra e concentra-te...”. O autor, ao utilizar o Inventário com uma amostra de 246 estudantes universitários, e

uma análise de correlação causal, descobriu que as notas obtida nas cadeiras eram incrementadas pelo compromisso cognitivo que, por sua vez, era apoiado pelo controlo volitivo.

8. Síntese

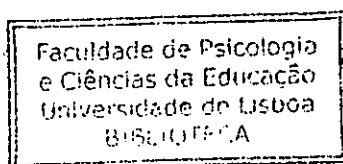
A teoria de Julius Kuhl (1984) defende que a volição é um processo, auto-regulatório, pós-decisão que estimula a manutenção e a realização das acções planeadas. Os processos volitivos entram em acção depois da decisão de aprender ou cumprir uma tarefa escolar ter sido tomada. Esta teoria postula dois modos diferentes de volição: o auto-controlo (Kuhl, 1996) ou controlo da acção (Kuhl, 1984) e a auto-regulação. Os processos volitivos têm que ser vistos em conjunto com os processos relacionados com o *self* (a representação integrada e implícita das experiências, crenças e necessidades do indivíduo), com os objectivos da pessoa e com as expectativas dos outros. As duas tarefas mais importantes da volição são a manutenção dos objectivos do indivíduo e da integridade do *self*. O tipo de volição que apoia a manutenção de um objectivo activo denomina-se auto-controlo ou controlo da acção, e o tipo que apoia a tarefa de manutenção das acções do indivíduo alinhadas com o *self* integrado denomina-se auto-regulação.

Kuhl (1984) considera que no processo da aprendizagem é necessário existir vontade e expectativas para alcançar um determinado objectivo. Isto é, quando um aluno está motivado, possui determinadas expectativas de resultados e uma percepção de eficácia que o irá levar ao impulso ou intenção para agir e para aprender, sendo mediada pela vontade que controla as intenções e os impulsos (pós-decisão).

Corno (1989) defende que a quantidade e a qualidade de esforços despendidos nas tarefas são influenciados pelo empenhamento activo do sujeito, viabilizado pelas interpretações cognitivas de si e do meio. A aprendizagem auto-regulada depende de factores pessoais (experiências e conhecimentos prévios, julgamentos de auto-eficácia e atribuições de auto-controlo) e do meio (percepções e exigências da tarefa). Assim, a aprendizagem auto-regulada passa pela internalização de estratégias de aprendizagem e de organização das tarefas (estratégias de auto-regulação) associadas à capacidade de as mobilizar e de as manter, isto é, a volição (Kuhl, 1984).

Estes processos metacognitivos, cognitivos e afectivos estão relacionados com o que o aluno faz, enquanto intenção do próprio para o seu empenhamento na aprendizagem (Corno, 1989).

Para Corn (1989) enquanto os processos motivacionais medeiam e promovem a formação de decisões, os processos volitivos medeiam, protegem e controlam a determinação dessas decisões. A autora, refere ainda que a vontade para aprender pode ser promovida por mudanças nas tarefas ou nas situações de aprendizagem (sala



de aula, por exemplo). Defende ainda que é nas interacções sociais onde se adquirem as experiências fundamentais para o controlo volitivo.

Pintrich (1999) considera a volição ou controlo volitivo, um momento na auto-regulação (fase da execução e controlo). Embora a volição seja importante, não deve ser estudada independentemente dos factores cognitivos e afectivos (Pintrich, 1999). Esta variável deve ser considerada como uma variável que implica o controlo da motivação, da emoção, do comportamento e do meio. Pintrich & Garcia (1994) nos seus trabalhos sobre estilos motivacionais, referem-se à componente volitiva como uma forma de controlo da motivação, da emoção, do comportamento e do meio. Ou seja, um aluno pode conseguir atingir os objectivos que traçou se, para tal, conseguir controlar o comportamento, gerir o tempo e controlar a atenção de forma a resistir às tentações, e assim proteger-se de forma a conseguir alcançar os objectivos que traçou.

Os julgamentos de auto-eficácia e as atribuições de auto-controlo são os dois processos de auto-regulação considerados por este modelo que irão contribuir para a aprendizagem motivada. Kuhl (1989), Corn (1994) e Pintrich (1999) referem que não é suficiente estar motivado para a aprendizagem, é necessário igualmente ter persistência. Tal implica esforço, tempo e empenho activo na tarefa.

Percebe-se que a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem regulada pelo estudante, dirigida e avaliada por ele, poderá ajudá-lo a assumir um papel mais activo, motivado e esforçado na aprendizagem.

Na educação, os processos volitivos promovem uma intenção para aprender ou desempenhar uma tarefa mediante os objectivos que um aluno se propõe a alcançar. Os aspectos da volição na aprendizagem auto-regulada ajudam um aluno a dar prioridade aos compromissos e fazem igualmente com que a persistência se junte a essa atitude.

Sintetizando, podemos dizer, como Pintrich & De Groot (1990) e Short & Weisseberg-Benchell (1989) que os processos ou estratégias de auto-regulação aglutinam a monitorização da compreensão, auto-registo e auto-instrução, estabelecimento de objectivos, planificação e organização do esforço e persistência, auto-reforço e autocontrolo.

Podemos referir que a selecção adequada de competências e estratégias e a sua correcta aplicação serão, então, a chave para a realização escolar bem sucedida. Saber aprender contribui para uma aprendizagem bem sucedida (Lopes da Silva & Sá, I., 1997). O aluno tem de acreditar nas suas competências para ser bem sucedido e atribuir assim um significado pessoal e positivo à própria aprendizagem.

Na aprendizagem auto-regulada são enfatizadas as acções praticadas para cumprir as intenções ou objectivos, ou seja acções volitivas. Os esforços para aprender implicam escolher as opções dentro dos recursos disponíveis ou seja, evidenciar o comportamento volitivo. Desta forma e seguindo a perspectiva de Pintrich (1999) no nosso estudo vamos verificar como o uso das estratégias volitivas (gestão do tempo de estudo, controlo da atenção e resistência a factores distractores), são responsáveis pelo esforço e empenho despendidos na realização das tarefas. A nossa investigação

vem desta forma tentar dar um pequeno contributo para esta nova linha teórica.

Pretende-se, e para concluir, uma educação que reforce a autonomia e auto-regulação que, para tal, é necessário responsabilizar o aluno pela sua própria aprendizagem. Um longo exercício em actividades de aprendizagem auto-regulada auxilia os estudantes a aprender a aprender e a desenvolver atitudes positivas face à escola (Corno & Mandinach, 1983).

“...um bom aluno é aquele que se distancia do ponto de partida. Cada qual dentro do seu limite. Um bom aluno é aquele que consegue criar e manter uma rotina de estudo, mesmo que seja por algum tempo. Tempo este suficiente para vencer cada obstáculo que se apresenta diante dele. Um bom aluno é aquele que sabe que não existe mágica e nem milagres no processo de aprendizagem...”

Emílio Mendonça (2005)

II – Pertinência do estudo

1. Pertinência do estudo

A persistência é cada vez mais conhecida como uma importante componente do sucesso na aprendizagem. A utilização por parte dos estudantes dos processos de auto-regulação pode mediar e influenciar a persistência nas tarefas quando o estudante não se encontra num meio favorável (Bandura, 1991). Percebe-se que a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem regulada pelo estudante, dirigida e avaliada por ele, poderá ajudá-lo a assumir um papel mais activo, motivado e esforçado na aprendizagem.

Na educação, os processos volitivos promovem uma intenção para aprender ou desempenhar uma tarefa mediante a formação de decisões sobre o trabalho em curso. Os aspectos da volição na aprendizagem auto-regulada ajudam o aluno a dar prioridade aos compromissos escolares e fazem com que a persistência se junte a essa atitude.

A partir dos pressupostos abordados na primeira parte deste trabalho, acerca das diferentes perspectivas sobre as teorias volitivas pareceu-nos importante estudar como a selecção adequada de estratégias volitivas e a sua correcta aplicação poderão ser um contributo importante para o sucesso escolar.

Faz sentido e compreende-se que as variáveis volitivas, como o controlo do tempo, a resistência às distrações e o controlo da atenção entre outras, sejam importantes no sucesso escolar dos alunos. Mas será que os alunos as utilizam? Será que percebem a vantagem e utilidade daquelas estratégias? Com base nestas questões, tentámos ao longo desta investigação operacionalizar estas questões de forma a perceber como é que alguns alunos conseguem resistir às tentações, dando prioridade às tarefas escolares e qual o esforço para controlarem o tempo da tarefa. Ou seja, partimos do princípio que o conhecimento de estratégias volitivas por parte dos alunos e professores possa ajudar a modificar o percurso escolar de muitos deles ao contribuir para melhorar o rendimento escolar. Para o estudar procurámos conhecer o recurso daquele tipo de estratégias utilizadas por alunos considerados bons, com sucesso, assim como, as concepções dos professores face ao que é ser um bom aluno e em que conta têm o esforço destes, na valorização/avaliação do trabalho escolar.

Desta forma, o objectivo geral do nosso trabalho será perceber se os bons alunos conhecem e põem em prática estratégias volitivas para alcançar os objectivos pretendidos isto é, se conseguem fazer uma gestão do seu tempo de estudo, controlam a atenção e resistem às tentações, conseguindo desta forma manter um comportamento mais adequado, constituindo para isso um rendimento escolar elevado. Também nos interessou estudar as concepções dos professores face ao que consideram ser um bom aluno e se estes, ao classificar o trabalho do aluno, têm em conta o esforço. Para a realização do nosso trabalho de investigação utilizámos a entrevista, como instrumento de recolha de dados, dado não existir nenhum instrumento de avaliação adaptado à

população portuguesa com esse fim.

Para o conceito de “bom aluno” utilizámos uma definição de Emílio Mendonça (2005), “um bom aluno é aquele que se distancia do ponto de partida. Cada qual dentro do seu limite. Um bom aluno é aquele que consegue criar e manter uma rotina de estudo, mesmo que seja por algum tempo. Tempo este suficiente para vencer cada obstáculo que se apresenta diante dele. Um bom aluno é aquele que sabe que não existe mágica e nem milagres no processo de aprendizagem”. Esta definição vai-nos servir apenas como ponto de partida para o nosso estudo.

2. Objectivos do estudo e plano geral da investigação

2.1. Objectivos do estudo

Consideramos como objectivos deste estudo:

- Perceber se os bons alunos na parte da execução põem em prática estratégias volitivas para alcançar os objectivos pretendidos, conseguindo desta forma manter um comportamento mais adequado, e apresentando por isso um rendimento escolar elevado.
- Identificar as estratégias volitivas utilizadas no controlo do tempo de estudo,

controlo da atenção e resistência às tentações.

- Perceber quais as concepções dos professores face ao que consideram ser um bom aluno.
- Perceber se os professores ao classificarem o trabalho dos alunos têm em conta o esforço.
- Formular propostas, a partir dos elementos encontrados, que possam ser desenvolvidas no âmbito da construção de planos de estratégias volitivas para alunos.

2.2. Plano geral da investigação

Este estudo empírico compreende três etapas, interrelacionadas, que pretendemos que possam vir a constituir um enriquecimento para as questões da investigação.

Na primeira etapa, foi construído e posteriormente elaborado um guião para uma entrevista semi-directiva que foi o instrumento utilizado na terceira etapa da investigação e que foi o resultado do trabalho teórico desenvolvido anteriormente.

Esta primeira etapa justificou-se, em nosso entender, face à necessidade de reunir alguns dados sobre a temática do estudo e adquirir conhecimentos mais concretos sobre o mesmo, com o objectivo de construir o guião da entrevista semi-directiva.

Os dados que recolhemos, da aplicação desse guião através das entrevistas de grupo aplicadas a oito alunos do 3º ciclo, de uma escola pública do concelho de Sintra, permitiram-nos a delineação do guião de forma a conciliar, as questões já seleccionadas através das leituras realizadas e a compreensão que delas faziam os alunos.

Pretendemos nesta primeira fase obter informações mais precisas sobre a gestão do tempo, o controlo da atenção e a resistências às tentações e explorar alguns aspectos relativos à temática, para além dos adquiridos na investigação das leituras efectuadas.

Esta fase revelou-se de grande importância para esta investigação, na medida em que nos ajudou, como já referido anteriormente, a reunir dados concretos para a elaboração do guião das entrevistas e proporcionou-nos, também, a selecção dos quatro alunos e professores a entrevistar.

Numa segunda etapa, entrevistámos quatro professores também do 3º ciclo, de uma escola do ensino público do concelho de Sintra, com o objectivo de recolher uma informação mais alargada sobre a temática do estudo.

A última etapa, realizou-se também através de entrevistas semi-directivas efectuadas a quatro alunos, segundo critérios de conveniência que emergiram da escolha através das classificações obtidas no final do segundo período e com o objectivo de perceber se estes quatro alunos considerados muito bons pelos resultados que obtêm, põem em prática estratégias volitivas para alcançar os objectivos pretendidos, conseguindo desta forma

manter um comportamento mais adequado, e apresentando por isso um rendimento escolar elevado.

Os dados recolhidos nas entrevistas foram, posteriormente, tratados através da técnica de análise de conteúdo.

3. Metodologia

3.1. Opções metodológicas

Os objectivos deste estudo justificaram a escolha de determinadas opções metodológicas, assim como a selecção dos participantes, método de recolha de dados e a análise de dados, através da técnica da análise de conteúdo.

O estudo que realizámos – descrever e compreender o uso de estratégias volitivas de quatro alunos com sucesso – conduziu-nos a um trabalho de investigação que se baseia na descrição de factos contextualizados, num mundo em que interfere a construção pessoal do próprio investigador.

Assim, se por um lado o contributo do investigador é importante na interpretação dos factos, por outro lado pode ser excessivo e alterar a própria realidade. Desta forma, tentámos que houvesse, da nossa parte, o maior rigor possível.

O recurso a técnicas interpretativas, justifica-se para este estudo, no sentido de tentar compreender o recurso dos alunos a estratégias volitivas, a partir da análise das suas declarações assim como, as percepções dos professores.

Com este estudo, o nosso objectivo não foi prescrever princípios gerais, mas sim, explorar e contribuir para os conhecimentos já existentes relativamente à temática em estudo, possibilitando novas formas de actuação e um melhor entendimento.

Tendo em conta a natureza deste estudo e as variáveis a considerar em contexto educativo, a modalidade da investigação adequada é a qualitativa já que se dirige à compreensão e descrição dos fenómenos considerados pelos alunos e pelos professores. A metodologia utilizada foi, fundamentalmente interpretativa, já que se pretendeu compreender os fenómenos do ponto de vista dos participantes. De acordo com Erikson (1986) o termo interpretativo ajusta-se melhor neste tipo de abordagem, centrada no significado humano da vida social.

Face aos objectivos do nosso trabalho, fizemos um estudo descritivo, de natureza interpretativa, utilizando uma metodologia qualitativa. Esta foi utilizada com o objectivo de responder a questões prévias e não de testar hipóteses. Privilegia, essencialmente, a

compreensão dos comportamentos e o modo como os participantes vivenciam e interpretam as suas experiências. Este propósito ilustra a pretensão do nosso estudo de investigação qualitativa, de esclarecer e compreender questões prévias, antes de as testar ou controlar.

3.1.1 – Estudo de caso

Este trabalho de investigação tem as características metodológicas de um estudo de caso, modalidade largamente utilizada em investigação em Ciências Sociais e, particularmente, em Ciências da Educação.

Merriam (1988, in Bogdan e Biklen, 1994), considera que o estudo de caso é uma observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma fonte de documentos ou de um acontecimento específico.

Dado o estudo de caso parecer ser uma estratégia adequada quando se quer responder a questões de “como” ou “porquê”, mais do que procurar “o quê” ou “o quanto”, pensamos que nesta investigação, tendo presente, que o estudo de caso pode ter finalidades e graus de complexidade muito distintos, este tipo de estudo se justifica.

Assim, no presente estudo, foi nossa intenção verificar em quatro alunos considerados bons, quais as estratégias volitivas que habitualmente recorrem, na fase da execução e

controlo para conseguirem destacar-se nos resultados finais. Ou seja, na fase de execução e controlo, os estudantes põem em acção os processos ou estratégias que os podem levar a alcançar os objectivos delineados, acompanhando deste modo as suas acções. Nesta fase, destacam-se os comportamentos de controlo da acção, ou também designados variáveis volitivas, como a gestão do tempo, o esforço e a persistência e a resistência a factores distractores. Quisemos ainda perceber quais as percepções dos professores face ao que é ser um bom aluno e se ao classificarem o aluno têm em conta o esforço.

Num estudo de caso de natureza qualitativa, o investigador deverá, portanto, tentar a compreensão dos acontecimentos, indivíduos, processos, instituições ou grupos sociais.

As pesquisas teóricas por nós efectuadas, no âmbito desta temática referem linhas de investigação sobre os diferentes enfoques da volição não existindo grandes consensos. Paralelamente, existem estudos de investigação que foram realizados sobre a aprendizagem auto-regulada no meio escolar. Vários estudos identificaram e documentaram as actuações auto-reguladas dos estudantes durante as tarefas escolares, mas não evidenciaram o recurso às estratégias volitivas. São as investigações de McCann (1999) a estudantes universitários que vêm contribuir para a relação entre as classificações obtida nas cadeiras e o controlo volitivo.

A nossa investigação, sendo um estudo de caso, não permite a generalização de conclusões, nem foi esse o nosso propósito. Apesar da especificidade das concepções

analisadas, pensamos poder “estabelecer analogias, encontrar semelhanças e diferenças, suscitar problemas para reflexão e investigação a partir do caso” (Ferreira, 1998:12)

No presente estudo de caso utilizámos a entrevista semi-directiva para a recolha de dados.

Como em quaisquer outros estudos, nos estudos de caso torna-se necessário assegurar a validade e a fiabilidade, de modo a que o produto final seja uma descrição rica e rigorosa do caso que constitui o objecto de estudo. Isto implica não só uma explicação dos pressupostos e da teoria subjacente do próprio estudo, mas também uma descrição do processo de recolha de dados e consequente tratamento da informação.

3.2. Participantes

Neste estudo, procurámos incluir além de alunos do 9º ano do 3º ciclo, professores que também leccionam no 3º ciclo. A constituição do grupo de participantes foi efectuada, na primeira etapa do estudo, por amostragem “acidental” (Almeida e Freire, 2000), para o grupo de alunos, já que foram seleccionados oito alunos que frequentam a escola. O grupo de professores, foi seleccionado de forma “intencional” ou seja, foram seleccionados dos quatro professores, dois que leccionaram os alunos do nosso estudo para que pudessem fornecer informações adicionais mais ricas e que considerassem, claramente, uma determinada opinião considerada pertinente. Numa terceira etapa, optámos também por uma amostragem “intencional” ou seja, foi realizada uma selecção

de participantes, tendo em conta as classificações e que pudessem fornecer informações mais pertinentes para o nosso estudo. Os grupo dos participantes foram inquiridos através de entrevistas semi-directivas, com o objectivo de aprofundar a temática do estudo.

Desta forma, participaram neste estudo 12 alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, do 9º ano de escolaridade, dos quais oito são do sexo feminino e quatro do sexo masculino. A idade dos participantes varia entre os 14 e os 15 anos de idade. Destes doze alunos só quatro é que foram objecto do nosso estudo, sendo que os oito primeiros foram abordados apenas com o objectivo de reunir dados sobre a temática do estudo e perceber o grau de aceitabilidade e compreensão da entrevista e das questões colocadas. Os quatro docentes têm como habilitação académica o grau de licenciatura. Em termos de experiência profissional têm mais de quinze anos de serviço.

Dos quatro alunos participantes do nosso estudo, em termos de notas classificativas, o participante A obteve oito níveis cinco e três quatros (Educação Física, Educação Visual e TIC); O participante B obteve nove níveis cinco e dois níveis quatro (Educação Física e Inglês); O participante C obteve sete níveis cinco e quatro níveis quatro (Inglês, Francês, Educação Física e Educação Visual), por último o participante D obteve sete níveis cinco e quatro níveis quatro (Francês, Educação Física, Educação Visual e TIC).

3.3. Instrumento de recolha de dados

Para obtermos os dados na elaboração da presente investigação, foi utilizada a entrevista, para recolha de dados. Os dados recolhidos através da entrevista foram trabalhados através do método qualitativo, técnica da análise de conteúdo.

3.3.1.- Entrevista

A entrevista é uma técnica que nos permite obter a informação desejada de forma directa. Com este instrumento pretende-se a recolha de dados de opinião que forneçam pistas para a caracterização do processo em estudo assim como, o conhecimento dos seus intervenientes (Estrela, A. 1994). Segundo Kaplan & Saccuuzzo (1993, in Ribeiro, 1999), a maioria da informação obtida através da entrevista, dificilmente poderá ser conseguida através de outro método.

A entrevista de investigação é um dos métodos mais usados para aceder às realidades particulares de cada sujeito. Conduz o investigador à compreensão do pensamento e dos quadros de referência dos participantes na investigação.

A entrevista semi-directiva, que serviu como o instrumentos de recolha de dados neste trabalho, é um dos tipos de entrevista de investigação. Considerámos este tipo de entrevista como o que se adequava mais aos nossos objectivos, na medida em que

circunscreve o discurso do entrevistado a um campo de análise directamente compatível com os objectivos visados e, simultaneamente, garante um certo grau de liberdade de discurso ao entrevistado e alguma liberdade de procedimentos ao investigador.

As entrevistas semi-directivas, são compostas por várias perguntas, onde se pretende que os participantes respondam de modo informal, sobre aspectos relacionados com as questões que considerámos pertinentes para o nosso estudo. Houve o cuidado de que cada questão contribui-se para alcançar os objectivos do estudo. Segundo Estrela, A. (1994) é essencial a definição precisa dos objectivos para o sucesso da entrevista. Desta forma, os nossos objectivos: obter informação sobre a gestão do tempo, o controlo da atenção e a resistência a factores distractores (ANEXO A)

3.3.2 – Entrevista semi-directiva aos professores

Nas entrevistas aos quatro professores (ANEXO B), dois dos quais conheciam os alunos do nosso estudo, os objectivos gerais foram de obter dados referentes às concepções dos professores, relativamente à definição de bom aluno assim como, obter dados que expressassem a avaliação que o professor faz do esforço e, se este está enquadrado na definição de bom aluno e se o tem em conta na classificação e avaliação do aluno. Como objectivos específicos obter dados sobre a opinião dos professores, em relação às competências, ao rendimento e às motivações dos alunos. Obter dados sobre a avaliação das estratégias desenvolvidas pelos alunos em relação ao esforço, à atenção e à

cooperação. Segundo Villar (1987 in Pacheco, 1990), a entrevista facilita a descoberta do significado que permanece implícito no pensamento dos professores, permitindo-nos compreender as suas concepções da realidade e o sentido e significado que dão às acções (Simão, A. M., 2002).

A entrevista aos professores é composta por questões elaboradas no sentido de dar aos entrevistados maior liberdade de resposta, pretendendo recolher informação sobre o que significa ser um bom aluno. Pensámos que esta primeira questão seria importante para dirigir a entrevista em diferentes sentidos. O que significa ser um aluno esforçado e de que forma avaliam o esforço e se o têm em conta para dar a nota. Para a criação das categorias, não se partiu de uma dimensão teórica mas de uma definição de bom aluno, tendo em conta a forma como se nomearam os indicadores.

Constam deste guião cinco blocos temáticos. O primeiro diz respeito à legitimação da entrevista (Bloco A); o segundo refere-se ao que é ser um muito bom aluno; o terceiro refere-se ao que é ser um aluno esforçado e o quinto diz respeito à forma como o professor avalia o esforço e se o tem em conta para dar a nota. O último bloco é referente aos agradecimentos finais e à possibilidade do entrevistado também poder abordar algum tema que não tenha sido tratado na entrevista.

3.3.3.– Entrevista semi-directiva aos alunos

Existe um esquema prévio da entrevista, mas a ordem e a forma como são introduzidos os vários temas são deixados ao critério do investigador, dependendo do desenrolar da entrevista (Ghiglione & Matalon, 1992 e Quivy & Compenhoudt, 1992). Bogdan e Biklen (1994) defendem a utilização deste tipo de entrevista, já que permite ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

É importante considerar, ainda, o contexto em que a entrevista decorre, assim como a interacção e comunicação estabelecidas entre o entrevistador e o entrevistado. Apesar de conduzir este último para os temas sobre os quais se quer recolher informação, este tipo de entrevista permite uma adaptação ao discurso do estudante, sendo assim mais fácil depreender o seu modo de raciocínio e obter maior autenticidade. Desta forma, as entrevistas funcionam como instâncias através das quais os actores constróem discursivamente a realidade social e a sua própria biografia e experiência (Ferreira, 1998).

Neste tipo de entrevista, o entrevistador dispõe de um guião com indicações dos temas a abordar e de algumas perguntas-guias de certo modo abrangentes, formuladas de forma a conduzir o entrevistado a abordar a informação que o investigador pretende.

A elaboração do guião da entrevista (ANEXO C) teve, como preocupação, três dimensões teóricas mencionadas a partir das categorias relativas aos constructos teóricos do comportamento volitivo e às entrevistas da primeira etapa.

Constam deste guião 6 blocos temáticos. O primeiro diz respeito à legitimação da entrevista (Bloco A); o segundo, refere-se à gestão do tempo (Bloco B); o terceiro bloco tem a ver com a resistência a factores distractores (Bloco C); o quarto, ao esforço e persistência (Bloco D); o quinto, diz respeito ao controlo da atenção (Bloco E) e o último (Bloco F) refere-se aos agradecimentos finais e à possibilidade do entrevistado abordar algum tema, que considere pertinente e que não tenha sido tratado ao longo da entrevista.

Os blocos temáticos e respectivos objectivos específicos ficaram, assim, definidos:

Bloco A – Legitimação da entrevista. Desta forma, primeiramente, realizou-se a legitimação da entrevista que teve como objectivo explicitar os objectivos do estudo que se pretende realizar; assegurar a sua confidencialidade e sensibilizar o entrevistado para a importância da sua colaboração. Assim, no início da entrevista, o entrevistador deve preocupar-se, segundo Estrela (1994) com a necessidade de legitimar a entrevista e motivar o entrevistado para a sua colaboração.

Dado que o modo como a entrevista é apresentada e conduzida é da maior importância, houve a necessidade de referir os objectivos enunciados, solicitando autorização para gravar e reforçando o uso exclusivo da gravação para os fins da investigação.

Bloco B – Gestão do tempo. Os objectivos específicos passam por centrar o entrevistado na temática da entrevista, a partir da reflexão sobre a ocupação dos tempos livres. Recolher informação que permita caracterizar o modo como os alunos planificam os seus horários.

A formulação da questão inicial revela-se de grande importância, permitindo ajudar a orientar o pensamento do entrevistado, no sentido da nossa investigação.

Incluimos este bloco temático sobre a gestão do tempo porque considerámos que, seria uma forma de motivar o entrevistado para a temática e permitia-nos ao mesmo tempo conhecer a forma como os alunos conseguem ter tempos livres e da forma como gerem o tempo de estudo e conciliam com os tempos livres ou seja, à capacidade de gerir o seu tempo

Relativamente ao planeamento do tempo Gollwitzer (1996), refere que as intenções comportamentais são um aspecto do controlo volitivo e regulatório. Desta forma, o facto de os estudantes tentarem planejar intencionalmente o comportamento passa por estes regularem o seu comportamento.

Assim, a gestão do tempo implica a realização de horários para o estudo e arranjar tempo para outras actividades. Da mesma forma, Zimmerman & Martinez Pons (1986), mostram que os estudantes auto-regulados e que conseguem bons resultados, se empenham em actividades de gestão do tempo.

Bloco C – Resistência a factores distractores. Os objectivos específicos deste bloco passam por recolher dados que possibilitem conhecer as representações do entrevistado acerca das estratégias internas e externas implicadas na forma como consegue resistir a convites consoante o estudo ou seja, à capacidade de o participante conseguir resistir a factores distractores assim, como na escolha do local e ambiente de estudo.

Este bloco surgiu como um dado importante para o nosso estudo, pois segundo vários autores (Corno 1989; 1993; Kuhl 1984; 1985), as tentativas de controlar ou estruturar o meio como forma a facilitar a execução das tarefas e dos objectivos fazem parte do controlo volitivo.

Os estudantes têm que ser capazes de controlar e regular o seu meio e ambiente de estudo de forma a torná-lo mais direccionado para o trabalho escolar como forma de conseguirem facilitar a aprendizagem.

Bloco D – Esforço e persistência. Os objectivos específicos deste bloco vão permitir por um lado recolher dados que possibilitem conhecer as representações do entrevistado sobre o papel do esforço na obtenção de bons resultados e por outro, recolher informação sobre as representações do entrevistado acerca da persistência na obtenção de bons resultados. Ou seja, as associações que considera importantes para ter sucesso e que remetem para o esforço e a persistência dos participantes face aos seus estudos.

Pareceu-nos importante a criação deste bloco porque o esforço é o que faz com que o aluno mantenha o comportamento para conseguir obter os resultados, permitindo ao aluno a escolha das estratégias a utilizar como forma de manter o comportamento desejado, durante as actividades de aprendizagem e assim alcançar a meta pretendida.

A selecção de estratégias apropriadas pode influenciar positivamente a aprendizagem e o desempenho. A decisão de as usar é um aspecto do controlo volitivo e da regulação.

De facto, a quantidade e a qualidade de esforços despendidos nas tarefas são influenciados pelo empenho activo do sujeito, viabilizado pelas interpretações cognitivas de si e do meio (Corno, 1989 e Corno & Mandinach, 1983).

Bloco E – Controlo da atenção. Este bloco tem como objectivos específicos recolher dados que nos permitam identificar estratégias como forma de conseguir manter a sua concentração e atenção.

Muitas situações de aprendizagem nas escolas e nas salas de aulas exigem o controlo volitivo, inibindo tipos de comportamentos. Espera-se que, durante as aulas, os alunos prestem atenção, ouçam e respondam às questões que lhes são colocadas e possam colaborar em grupo na realização das tarefas que lhes são propostas.

Assim, o uso destas estratégias facilita a manutenção da atenção, a perseverança e a gestão do esforço, na procura de condições favoráveis, durante o decurso da realização da

tarefa, conseguindo desta forma, executar o plano estabelecido para alcançar os resultados desejados.

Bloco F – Finalização da entrevista. O final da entrevista, tem como objectivos específicos fazer os agradecimentos finais e dar a possibilidade ao entrevistado de abordar algum tema, que considere pertinente e que não tenha sido tratado ao longo da entrevista. É sempre importante agradecer, de novo a colaboração do entrevistado para o nosso estudo.

4 – Procedimento metodológico

Para a realização desta investigação, os procedimentos metodológicos que adoptámos tiveram início com diversas leituras sobre a temática do estudo, procedimento esse que se manteve ao longo de toda a investigação. Realizámos, também uma breve revisão bibliográfica sobre a entrevista, a análise de conteúdo e o estudo de caso.

De acordo com os objectivos da investigação, recorremos à entrevista semi-directiva, como dispositivo metodológico privilegiado de recolha de dados.

Os alunos e professores a entrevistar foram contactados pessoalmente, tendo manifestado grande interesse em colaborar no estudo. As entrevistas decorreram durante o mês de Maio, de acordo com a disponibilidade de ambas as partes.

Antes do início das entrevistas, procedemos à legitimação de todas as entrevistas, informando o entrevistado sobre os objectivos do estudo e assegurando a confidencialidade dos dados recolhidos. Foi solicitado a autorização para gravar.

Todas as entrevistas foram gravadas para posterior transcrição e análise.

Todos os entrevistados falaram sobre os seus quadros referenciais, de acordo com as questões que lhes foram sendo colocadas e com um discurso claro e objectivo, fornecendo, não só informações pertinentes mas também a reflexão e justificação do uso de algumas estratégias volitivas através dos seus discursos.

Foi nossa preocupação não orientar demasiado o discurso dos entrevistados, com o objectivo de não lhes condicionar o pensamento, não esquecendo, todavia, os objectivos da entrevista. Por vezes, sentimos necessidade de introduzir questões não formuladas no guião, partindo, sempre que possível, das verbalizações dos entrevistados e com o objectivo de recolher elementos acrescidos para a temática da investigação.

Após a elaboração da entrevista, foram abordados oito alunos do 9º ano de escolaridade, considerados dentro do nível médio na classificação. Esta medida teve como objectivo

geral perceber o grau de aceitabilidade e compreensão da entrevista e das questões colocadas, privilegiando as três dimensões teóricas do nosso estudo. Não foi detectada qualquer dificuldade de interpretação tendo em conta algumas categorias para orientar.

Houve da parte dos alunos e professores grande receptividade em colaborar neste estudo. Depois de realizadas as entrevistas, procedeu-se à sua codificação, tendo ficado codificados com as letras “A”, “B”, “C” e “D” cada grupo.

A Abordagem escolhida para a elaboração desta investigação incidiu no método qualitativo, através da técnica da análise de conteúdo aos protocolos das entrevistas. Desta forma, submetemos os discursos a uma análise categorial, com o intuito de procedermos ao tratamento das respostas dadas pelos quatro participantes de cada grupo. A grelha de análise é apresentada em quadro com as categorias, os respectivos indicadores e também a contagem absoluta e percentagens relativamente a cada uma das questões. Elaborámos, para cada quadro, uma análise descritiva e, no final, apresentámos uma síntese da análise de todos os quadros, como primeiras pistas acerca das concepções dos professores sobre o ser - se bom aluno e sobre a avaliação do esforço assim como, a identificação das estratégias volitivas utilizadas pelos bons alunos para conseguirem alcançar o sucesso.

Depois de realizadas as oito entrevistas, o passo seguinte foi a audição e a posterior transcrição das mesmas. Partimos, depois do protocolo das entrevistas e realizámos uma

leitura flutuante de modo a obtermos uma apreensão do conteúdo global de cada entrevista e da orientação a dar à sua análise (Bardin, 2003).

Depois das várias leituras dos protocolos, definimos os objectivos de análise a partir dos quais iniciámos a fase da codificação, fazendo um levantamento, das unidades de contexto e, posteriormente das unidades de registo de cada entrevista. No nosso estudo, a análise de conteúdo realizada às entrevistas visou simplificar e potenciar a apreensão e, sempre que possível, a explicitação da mensagem.

Como se afirmou anteriormente, a nossa investigação é do tipo descritivo ou seja, visa a descrição tão exhaustiva quanto possível de um acontecimento, de uma caso, de uma população (Vala, 1986). Não se partiu de hipóteses construídas de partida, reuniu-se dados de forma controlada e sistemática que depois se organizou e classificou.

Realizámos, em seguida, a categorização, que “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2003, p. 117).

Embora existam várias formas de categorização, debruçámo-nos na análise temática por ser a forma mais rápida e eficaz a ser aplicada a discursos directos.

Depois de definirmos as categorias e sub-categorias, tivemos que dar sentido a cada uma delas, para conseguirmos ser o mais precisos possível. Delineámos os critérios que cada unidade de registo deve ter, para ser incluída nas devidas categorias.

Procedemos, de seguida, ao levantamento de indicadores o que permitiu a redução das unidades de registo e que se revelou fundamentalmente para a posterior análise dos dados da entrevista.

4.1 – Análise de conteúdo

A Abordagem escolhida para a elaboração desta investigação incidiu no método qualitativo, através da técnica da análise de conteúdo aos protocolos das entrevistas

Este método é caracterizado por "... um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas.... é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência" (Bardin, 2003, p.9).

Cronologicamente, esta é a técnica de análise mais antiga sendo na prática a que é mais utilizada. A análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais (Vala, 1986).

Berelson (1954) definiu análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação. Também Cartwright (1953 *in* Vala 1986) alarga o âmbito da análise de conteúdo na medida em que propõe a sua extensão a todo o comportamento simbólico. Por sua vez, Krippendorff (1980) definiu análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto.

Como lembra Bardin (2003) é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas. A análise de conteúdo tem então como finalidade efectuar inferências, com base numa lógica explicativa, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas. Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação.

Pode-se desta forma, efectuar inferências sobre as mensagens, com base numa lógica explicitada e cujas características são inventariadas e sistematizadas (Bogdan e Biklen, 1994). Segundo Bardin (2003) a análise de conteúdo deve passar por três fases: pré-análise, codificação e categorização que visam reduzir a complexidade do discurso, estabilizá-lo e atribuir-lhe sentido.

Desta forma, vamos tentar perceber se os alunos considerados bons pelas classificações utilizam de estratégias volitivas na gestão do tempo de estudo, no controlo da atenção e na resistência às tentações, conseguindo desta forma manter um comportamento mais adequado, apresentando por isso um rendimento escolar elevado. Ou seja, se de facto os bons alunos fazem apelo às estratégias volitivas, por nós definidas.

Esta técnica recorre à quantificação, mais especificamente, à frequência com que cada unidade de sentido surge. Quanto maior é a importância que o sujeito dá a um determinado aspecto, maior é a frequência.

III – Análise dos dados e discussão

A apresentação da descrição e análise dos dados, no contexto educativo, não é o de generalizar os resultados do estudo mas ajudar-nos a perceber e a reflectir se os resultados obtidos nos ajudam a compreender ou não o que se sugere. Desta forma, são descritos os resultados das entrevistas do grupo de professores e do grupo dos alunos considerados muito bons.

A partir dos elementos obtidos, realizámos a análise dos dados, tentando enquadrar alguma intuição na objectividade dos dados recolhidos. Com esta síntese de informação, dos dados obtidos nas entrevistas e dados inferenciais, pudemos atribuir significação dos dados e lançar algumas pistas explicativas.

Na apresentação e análise dos resultados, para além dos quadros relativos a cada uma das categorias e respectiva análise, utilizámos excertos das respostas dos entrevistados, de forma a ilustrar melhor o sentido do nosso discurso e a possibilitar um melhor entendimento entre as nossas considerações interpretativas e as representações dos inquiridos.

Este capítulo foi dividido em dois pontos, para melhor compreensão dos leitores: a análise dos resultados dos professores e, posteriormente, a análise dos resultados dos alunos, apresentando uma síntese final.

1. Apresentação e análise dos dados dos professores

O quadro 1 apresenta, em síntese, os temas de análise de conteúdo e respectivas categorias. Em relação às categorias, quisémos mante-las com o mesmo nome porque nos interessava perceber as diferenças entre a percepção que os professores têm sobre as questões colocadas e verificar aquelas que diferem de questão para questão. Considerámos como principais temas de análise: muito bom aluno, bom aluno, aluno esforçado.

Quadro 1 – Temas e categorias da análise de conteúdo dos professores.

Temas	Categorias
Muito bom aluno	Esforço e persistência
	Expectativas
Bom aluno	Competências
	Envolvimento
Aluno esforçado	Resultados
	Participação
	Atenção

Na apresentação e análise dos dados são apresentados os quadros segundo a ordem de como as questões foram abordadas na entrevista, não obedecendo a qualquer hierarquia. Pensamos que a utilização dos quadros permitiu uma leitura mais fácil dos resultados.

Tentámos enquadrar alguma intuição nos dados que recolhemos e, para um melhor entendimento dos entrevistados, inserimos alguns excertos das suas respostas.

1.1 Muito bom aluno

Quadro 2 - Tema: Muito bom aluno

Categorias	Indicadores	Total indicadores	%
Esforço e persistência	Empenho	11	17,5
	Trabalho	4	6,3
		15	23,8
Expectativas	Perspectivas futuras	2	3,2
Competências	Capacidades cognitivas.	19	30,2
	Capacidades sociais	12	19
		31	49,2
Envolvimento	Gosto pelas tarefas.	3	4,8
Resultados	Boas notas.	4	6,3
Participação	tirar dúvidas	3	4,8
Atenção	Concentração nas aulas.	5	7,9
	Total dos indicadores	63	100%

A partir dos indicadores encontrados no quadro 2 podemos observar que os entrevistados se situam, relativamente ao ser-se muito bom aluno, em sete categorias: esforço e

persistência; expectativas; competências; envolvimento; resultados; participação e atenção.

Na categoria esforço e persistência, são citadas o empenho (17,5%) e o trabalho (6,3%). Este maior ou menor envolvimento e persistência dos alunos poderão determinar se serão ou não muito bons alunos ou somente bons alunos. Deste modo, podemos exemplificar, “há bons alunos que o são porque investem muito no trabalho individual...”, “...e é muito importante...é ser-se empenhado”. “Para se ser muito bom aluno, tem que se ser esforçado ou não se consegue”. Da mesma forma, reforçam o trabalho quando referem “... que trabalham muito e esses é que é.”, “...um aluno que se preocupa em trabalhar honestamente sem defraudar digamos o sistema....”.

Na categoria expectativas, são citadas referências que nos indicam que um aluno tem perspectivas futuras (3,2%). Por exemplo, “...de todo é um aluno que já tem perspectivas de futuro...”.

Relativamente às competências dos alunos, a maior percentagem de indicadores encontrados (30,2%), refere as competências cognitivas como um factor importante. “...há bons alunos que o são de uma forma mais fácil porque sabem gerir bem o domínio sobre as suas competências cognitivas...”. Relativamente às competências sociais (19%), os indicadores sugerem o respeito pelo próprio “...apresenta boas atitudes...”, pelos outros “...tem que ser bom colega...” e pelo próprio espaço “...de respeitar o espaço...”.

Na categoria envolvimento, são citados o gosto que os alunos têm e a forma como se envolvem nas tarefas (4,8%), “...Gostar sobretudo daquilo que faz...”.

A categoria resultados, refere como um indicador importante, os resultados positivos obtidos pelos muito bons alunos (6,3%). “...Ter boas notas é lógico e é básico para se ser um muito bom aluno”

A categoria participação indica a importância que os professores dão aos muito bons alunos participarem e tirarem dúvidas nas aulas (4,8%) “....que participa oportunamente...”, “...ele não percebe algo, pergunta ao professor e tira essa dúvida...”

Por fim, na última categoria: atenção, é referida a importância de os muito bons alunos prestarem atenção nas aulas (7,9%) para conseguirem obter bons resultados, “...um bom aluno está atento...”.

Nesta questão, num total de 63 indicadores, 31 (49,2%), referem-se à categoria das competências que surge como a mais citada pelos professores aliada à categoria do esforço e persistência com 15 indicadores (23,8%). Desta forma pode-se referir que os professores aliam a inteligência ao esforço, para definirem um muito bom aluno.

1.2 Bom aluno

Quadro 3 – Tema: Bom aluno

Categorias	Indicadores	Total indicadores	%
Esforço e persistência	Empenho	8	26,7
	Trabalho	3	10
		11	36,7
Expectativas	Perspectivas futuras	0	0
Competências	Capacidades cognitivas.	14	46,7
	Capacidades sociais		
		14	46,7
Envolvimento	Gosto pelas tarefas.	1	3,3
Resultados	Boas notas.	3	10
Participação	Tirar dúvidas	0	0
Atenção	Concentração nas aulas.	1	3,3
	Total dos indicadores	30	100%

O quadro 3 apresenta as categorias, respectivos indicadores e percentagens relativas às representações dos entrevistados sobre o que significa ser bom aluno.

Das categorias que queríamos encontrar apenas cinco foram referenciadas pelos nossos entrevistados. Desta forma, a análise do quadro remete-nos para cinco categorias: esforço e persistência, competências, envolvimento, resultados e atenção.

Relativamente ao esforço e persistência, foram criados dois indicadores: empenho (26,7) e trabalho (10%). No entanto, a percepção que os professores têm nesta categoria é contrária ao quadro anterior ou seja, nesta categoria os professores percebem o empenho e o trabalho mas como ausência isto é, estes alunos considerados bons não chegam a muito bons porque lhes falta empenho e trabalho para chegarem a esse patamar. Assim sendo, estes professores referem que “...muitas vezes nos bons alunos falta persistência...” e que apesar de terem capacidades cognitivas “...mas que não são tão empenhados e acabam por ficar aquém das suas expectativas....”. Podemos dizer, com base nos resultados, que os professores consideram que estes alunos podiam ser muito bons alunos mas como não se esforçam, não se empenham e não trabalham o suficiente não o são. Assim, os entrevistados referem que os alunos “...não estudam e portanto podiam ter melhores notas e não têm...”.

Na categoria, competências, os inquiridos referem o valor dado à inteligência (46,7%) “...há alunos que têm boas notas porque têm grandes capacidades cognitivas...”, “...há alunos que são inteligentes...” e “... conseguem bem captar o que o professor diz e aquilo que estuda”. As capacidades cognitivas são um indicador importante para os professores assinalando uma percentagem bastante elevada (46,7%).

Na categoria envolvimento os professores consideram importante gostar-se daquilo que se faz (3,3%) “...se um bom aluno não gostar daquilo que faz é só bom aluno pelas notas que obtém...”.

Na categoria da resultados, os professores referem que os bons alunos têm resultados positivos (10%). Para os inquiridos basta ter positiva para se poder passar “...só porque tem um nível positivo nos testes está passado...”, “um bom aluno pode ter bons nos testes”.

A última categoria encontrada refere-se à importância que os professores dão ao facto dos alunos estarem concentrados e com atenção às aulas (3,3 %) “para se ser bom basta estar com atenção nas aulas...”

De referir, que a análise relativa a esta questão, a maior percentagem de indicadores se encontra nas capacidades cognitivas (46,7%) e nos resultados positivos (10%). Para os professores são estes dois aspectos os mais importantes a considerar, para se ser um bom aluno reforçando que a falta de esforço e persistência (36,7) é o que lhes falta para serem muito bons alunos.

Podemos ainda referir que, das sete categorias consideradas, não se encontraram duas categorias que os professores consideram importantes para se ser um muito bom aluno: expectativas e participação ou seja, quando um aluno apresenta expectativas face ao futuro e participa oportunamente nas aulas aliado às capacidades cognitivas, aos resultados positivos e ao esforço e persistência, os professores consideram-no, nas suas percepções de muito bom aluno, como o sendo.

1.3 Aluno esforçado

Quadro 4 – Tema: Aluno esforçado

Categorias	Indicadores	Total indicadores	%
Esforço e persistência	Empenho	17	42,5
	Trabalho	8	20
		25	62,5
Expectativas	Perspectivas futuras	0	0
Competências	Capacidades cognitivas.	7	17,5
	Capacidades sociais	0	0
		7	17,5
Envolvimento	Gosto pelas tarefas.	3	7,5
Resultados	Boas notas.	5	12,5
Participação	Tirar dúvidas	0	0
Atenção	Concentração nas aulas.	0	0
Total dos indicadores		40	100%

No quadro quatro apresentamos as categorias, indicadores e percentagens referentes ao aluno esforçado. Como se pode verificar, das sete categorias consideradas, apenas existem quatro categorias referenciadas pelos professores entrevistados: esforço e persistência, competências, envolvimento e resultados.

Na primeira categoria, esforço e persistência, verifica-se uma maior incidência no indicador do empenho (42,5%) “... o professor percebe perfeitamente quando o aluno

chega lá porque se esforçou muito...”, “...que faz resumos...”, que faz mais do que aquilo que lhe é pedido “...ele vem ter connosco no dia seguinte...olhe professora fiz isto e aquilo e mais isto, fiz este texto”. Em relação ao indicador referente ao trabalho (20%) os professores referem “...os trabalhos que o aluno desenvolve...” e reforçam quando dizem “é um aluno trabalhador... que vai para casa e que estuda” e “que faz os trabalhos de casa”.

Relativamente à segunda categoria encontrada com (17,5%) os professores referem as competências. Nesta categoria apenas consideram as capacidades cognitivas “...pela forma inteligente como ele põe as perguntas...”. É de referir que neste indicador tal como vimos anteriormente, os professores consideram um aluno esforçado aquele que não é considerado um muito bom aluno ou mesmo um bom aluno ou seja, nas suas percepções de aluno esforçado verbalizam “um aluno pode ser esforçado e não conseguir atingir o nível máximo”, “pode ser esforçado dentro das suas capacidades” mas “ainda não conseguiu fazer a passagem para outro estágio intelectual”. É um aluno que “...pode ser esforçado mas pelas suas limitações cognitivas não ser bom aluno”. Referem também que um aluno esforçado pode ter menos capacidades mas pelo seu esforço consegue ter bons resultados “...pode ser um aluno esforçado e ser um aluno trabalhador mas dentro de um nível 3 ou 4...”.

Na categoria envolvimento, pode-se verificar que a percentagem vai para o indicador que refere que os alunos se envolvem e têm gosto pelo trabalho que fazem ou seja, “...que se envolvem....” e “que tem gosto no trabalho que faz...”.

A ultima categoria diz respeito aos resultados dos alunos ou seja, os professores ao darem uma nota têm em conta o esforço para a classificação. Da análise, podemos verificar, que os professores classificam o aluno através da persistência conseguindo alcançar os bons resultados. Assim, um aluno esforçado é aquele que para ter bons resultados “...conseguiu ultrapassar aquelas dificuldades e obter bons resultados ao nível dos exercícios e dos testes”.

De referir que, na análise a esta questão a maior percentagem de indicadores se concentra na categoria do esforço e persistência em que 42,5% se refere ao empenho dos alunos e 20% ao trabalho realizado por estes.

De salientar ainda que das sete categorias consideradas inicialmente, neste tema não foram encontrados indicadores referentes a três categorias: expectativas, participação e atenção. Desta forma, o nosso grupo de professor não considera fundamental para definir um aluno esforçado, este ter expectativas futuras, participar e estar atento nas aulas.

Depois da análise deste tema, de como os professores percepcionam um aluno esforçado, considerámos relevante e mais exemplificativo para uma melhor compreensão dos leitores, criar outro quadro para se perceber como é que os professores avaliam o esforço.

Quadro 5 – Categoria: Avaliação do esforço.

Sub-categorias	Indicadores	Total Indicadores	%
Esforço e persistência	Empenho	26	46
	Trabalho	18	31
		44	77
Competências	Capacidades cognitivas	5	9
	Capacidades sociais	1	2
		6	11
Resultados	Boas notas	3	5
Participação	Intervir nas aulas	4	7
	Total dos indicadores	57	100%

Como se pode verificar pela análise do quadro 5, foram identificados quatro sub-categorias relativas à avaliação do esforço: esforço e persistência, competências, resultados e participação.

Esta categoria diz respeito à avaliação do esforço ou seja, interessa-nos verificar se os professores ao darem uma nota têm em conta o esforço do aluno. A partir dos indicadores encontrados podemos observar que os inquiridos se situam, relativamente à avaliação do esforço num total de 57 indicadores.

Na primeira categoria, esforço e persistência são citadas o empenho (46%) e o trabalho (31%). O empenho é considerado como fundamental para os professores avaliarem o

esforça. Assim, os professores ao darem uma nota têm em conta o trabalho para a classificação “...esse esforço merece um prémio porque ela de facto excedeu-se através do trabalho...”e do empenho “...todos os dias faziam as tarefas que eu lhe mandava...”.Para um professor é fácil avaliar um aluno quando este se esforça “...muitas vezes eu sei que aquele aluno só conseguiu chegar àquele resultado porque se esforçou e empenhou muito”, “...porque não desistem enquanto não percebem as coisas”.

As capacidades apontadas foram as capacidades cognitivas (9%) “ como ele articula raciocínios” e as capacidades sociais (2%) “preocupo-me muito com as atitudes”.

A terceira categoria refere-se aos resultados obtidos nos testes ou seja o professor tem em conta as notas ou seja, “pode ser de imediato as notas dos testes ” ou “...pelos resultados que obtenho nos testes”.

Por último, os professores refere-se à participação dos alunos (7%) “...é assim, eu normalmente costumo recompensar o esforço pela atitude do aluno na sala de aula...” e também, “...à participação oral”.

Nesta questão do questionário, num total de cinquenta e sete indicadores, quarenta e quatro (77%), referem-se à categoria esforço e persistência que surge como a mais citada pelos inquiridos.

1.4 Alunos do grupo alvo

Além dos quadros relativos à percepção que os professores têm do que é ser um bom aluno no geral, tentámos também perceber o que dois professores percepcionavam dos alunos do nosso estudo. O quadro 6 revela a percepção, pelos professores, relativamente aos dois alunos do nosso estudo propriamente dito

Quadro 6 – Tema: Alunos do grupo alvo.

Categorias	Indicadores	Total indicadores	%
Esforço e persistência	Empenho	2	4,7
	Trabalho	7	16,3
		9	21
Competências	Capacidades cognitivas	8	18,6
	Capacidades sociais	4	9,3
		12	27,9
Participação	Intervenção nas aulas	7	16,2
Gestão do tempo	Tempo de trabalho	3	7
Atenção	Concentração nas aulas	3	7
Interesse	Interesse por temas	4	9,3
Individualismo	Trabalho individual	5	11,6
	Total dos indicadores	43	100%

A partir dos indicadores encontrados no quadro 6 podemos observar que os entrevistados se situam, relativamente aos dois alunos considerados muito bons, em sete categorias: esforço e persistência; competências; participação; gestão do tempo; atenção; interesse e individualismo.

Na categoria esforço e persistência, são citadas o trabalho (16,3) e o empenho (4,7). Deste modo, podemos exemplificar, “...também é porque tem sempre tudo em dia e isso faz-se com esforço e trabalho...”, “...apresenta tudo aquilo que lhe é pedido...” e “trabalha muito”.

Relativamente às competências dos alunos, a maior percentagem de indicadores encontrados (18,6%), refere as competências cognitivas como um factor importante. “...tem capacidades naturais...” “...ela aprende tudo...” “...interioriza tudo...”. Relativamente às competências sociais (9,3%), os indicadores sugerem o conseguir ser bom colega “...e ajuda os colegas...”.

A participação nas aulas é um indicador de grande importância para os professores considerarem um aluno muito bom, já que (7%) indica a importância que os professores dão à participação “...põe dúvidas...” “...responde a tudo o que é solicitado...” assim como, à atenção e concentração na sala de aula também com uma percentagem idêntica (7%), “ Uma aluna muito atenta”, “sabe tudo do que é dado na sala de aula”.

Na categoria referente à gestão do tempo, os professores referem a capacidade destes alunos conseguirem conciliar os horários (7%) ou seja, “...quando é para estudar estuda....” e “...quando é para brincar brinca”.

A última categoria, é referida por um dos professores inquiridos em que considera uma das alunas do nosso estudo “um bocadinho individualista....” não colaborando com os colegas a não ser que estes lhe peçam “por iniciativa dela não muito mas se alguém pedir ajuda.....”.

Nesta questão, num total de 43 indicadores, 12 (27,9%), referem-se à categoria das competências que surge como a mais citada pelos professores aliada à categoria do esforço e persistência com 9 indicadores (21%). Desta forma, também nesta questão pode-se referir que os professores aliam a inteligência ao esforço, quando falam destes alunos, considerados muito bons.

2. Primeiras pistas acerca das concepções dos professores sobre o que é ser um muito bom aluno.

A análise dos dados referentes aos diferentes temas abordados permitiu-nos algumas considerações.

Para estes professores, um *bom aluno* é diferente de um *muito bom aluno*. Embora refiram a importância das competências cognitivas como forma de ir mais além, esta diferença prende-se fundamentalmente com o esforço e a persistência. De notar, ainda, a importância dada à atenção nas aulas que um bom aluno nem sempre presta ao contrário de um muito bom aluno que está sempre com atenção nas aulas.

Os professores consideram um aluno esforçado aquele aluno que se empenha em fazer os trabalhos pedidos e estuda para perceber as matérias. Têm que ser persistentes e mostrar envolvimento e gosto para alcançar aquilo a que se propõem.

Parece-nos importante referir, que os professores avaliam sempre o esforço de uma maneira ou de outra. Avaliam sobretudo através da persistência nas tarefas propostas e do empenho. Referem no entanto, a importância que dão às capacidades cognitivas e aos resultados dos testes, como se um aluno com capacidades cognitivas não tenha necessidade de se esforçar, para ser bom aluno.

Relativamente ao modo como compensam o esforço dos alunos, os professores consideram que ao darem uma nota têm em conta o esforço para a classificação. O esforço é sempre reconhecido e compensado pela persistência e empenho dos alunos. O que se verifica, e como vimos anteriormente, esta característica de ser esforçado é dado aos alunos que precisam de trabalhar muito para alcançar o que lhes é pedido ao contrário dos outros que se destacam pela inteligência. Assim, podemos exemplificar “um aluno pode ser esforçado mas pelas suas limitações cognitivas não ser bom aluno” além de que, “um aluno pode ser esforçado e não conseguir atingir o nível máximo”.

Finalmente, na questão relativa ao grupo de alunos do nosso estudo, os professores também nesta questão aliam a inteligência ao esforço, quando falam destes alunos, considerados muito bons. Estes alunos têm um controlo do tempo de estudo, controlo da atenção e resistem aos factores distratares logo, são esforçados.

Para concluir, podemos dizer que a análise dos indicadores destes quadros permite-nos realçar dois aspectos: por um lado pensamos que os professores entrevistados têm consciência de que o esforço e a persistência são imprescindíveis para um aluno se destacar; por outro lado, apesar desta percepção, parece-nos que no processo de avaliação esta realidade não é entendida de uma forma linear ou seja, “... pode ser um aluno esforçado e ser um aluno trabalhador mas dentro de um nível 3 ou 4...”.

3. Apresentação e análise dos dados dos alunos

O quadro 7 apresenta, em síntese, o tema de análise de conteúdo, categorias e respectivas subcategorias. Considerámos como principais categorias teóricas de análise: gestão do tempo, resistência aos factores distractores, esforço e persistência e controlo do comportamento.

Interessava perceber e compreender as noções que os alunos têm das categorias em análise: gestão do tempo, resistência aos factores distractores, esforço e persistência e controlo do comportamento. Uma vez que são poucos casos era importante perceber quais as noções que os alunos têm das suas concepções volitivas, contribuindo a partir do seu discurso no geral e não caso a caso.

Quadro 7 – Temas e categorias da análise de conteúdo

Tema	Categorias teóricas	Subcategorias
Execução e Controlo	Gestão do tempo	Ocupação dos tempos livres
		Gestão do tempo de estudo
	Resistência aos factores Distractores	Resistência aos factores distractores externos
		Resistência aos factores distractores Internos
	Esforço e persistência	Trabalho contínuo do aluno
		Reconhecimento do esforço
	Controlo do comportamento	Pausas
		Atenção nas aulas

3.1. Gestão do tempo

A informação recolhida permitiu-nos organizar os dados no sentido de tentar compreender o comportamento dos alunos sobre o uso de estratégias volitivas. Neste tema de análise integrámos a ocupação dos tempos livres e a gestão do tempo de estudo. Para cada uma destas categorias de análise apresentamos, em quadros, os respectivos indicadores relativos a cada um dos entrevistados.

3.1.1 – ocupação dos tempos livres

Quadro 8 – Categoria: Ocupação dos tempos livres

Indicadores	Entrevistados			
	E1	E2	E3	E4
Ver televisão	X			X
Ir às compras	X			
Ouvir música	X			X
Jogar computador	X	X		
Ir à praia	X	X		
Fazer desporto		X		
Sair com os amigos		X	X	
Ajudar nos trabalhos domésticos				X

A partir dos indicadores encontrados no quadro 8 podemos observar os aspectos referidos pelos entrevistados em relação à ocupação de tempos livres. Podemos verificar que todos eles desenvolvem actividades nos tempos livres.

O ver televisão é referido por dois entrevistados, considerando um deles (E1) que “O que faço nos tempos livres é ver televisão. É o que mais faço nos tempos livres, todos os tipos de programas: desporto, aqueles concursos, novelas...”. Ainda que também “...costumo ouvir música...”. E4 refere que ouve música, vê televisão e ajuda nos trabalhos domésticos “...estender a roupa, coisas assim...”.

Por outro lado, E3 refere que sai com os amigos “... costumo às vezes ir a casa de amigos meus ...” assim como o E2 que além de sair com os amigos também pratica desporto, “...nos tempos livres gosto de fazer desporto...” joga computador e no Verão vai à praia. E1 também partilha desta ocupação e refere “...eu e os meus pais não costumamos sair muito... é mais no Verão para ir à praia ...”.

3.1.2 – Gestão do tempo de estudo

Quadro 9 – Categoria: Gestão do tempo de estudo

Indicadores	Entrevistados			
	E1	E2	E3	E4
Planificar o tempo de estudo	X	X	X	X
Conciliar o tempo	X	X	X	X

Nesta categoria foram encontrados dois indicadores: os alunos planificam o tempo de estudo e os alunos conciliam os tempos livres com o tempo de estudo. Relativamente a esta categoria, todos os indicadores são referidos por todos os entrevistados (E1, E2, E3 e E4).

Quando questionados sobre o estabelecimento de prioridades, E1 refere que “...durante a semana vou para casa da ama e faço sempre os trabalhos de casa...” e “...Costumo planear consoante os testes que tenho...” assim como, esta aluna considera que conciliar os

tempos livres com o tempo de estudo “...é relativamente fácil só que é preciso organizar as coisas....”.

A mesma ideia tem E2, relativamente a conseguir conciliar os tempos livres com o estudo “...Eu tenho tempo para fazer umas coisas e para fazer outras coisas...”, desde que tenha tudo planificado e “...é consoante os testes que tenho durante o mês ou a semana ...” “...normalmente começo primeiro por fazer os trabalhos de casa e depois é que começo a estudar...”. esta aluna refere ainda que quando planifica o tempo e horário de estudo “...depende de quantas disciplinas tenho para fazer mas normalmente é meia hora, uma hora...”.

Já E3 refere que “...eu costumo estudar 6 horas...” nas vésperas dos testes já que antes, habitualmente faz resumos “...dois dias antes começo a fazer os resumos...”

Interessante foi verificar, ao longo da entrevista a este aluno, o facto de referir que “...até não estudo muito antes dos testes...” mas tem um horário de estudo e uma planificação que cumpre diariamente “...Sim, normalmente tenho as coisas organizadas...”, “...sim, normalmente faço sempre quando saio das aulas...”. assim como consegue conciliar com os tempos livres “...faço primeiro os trabalhos de casa e depois saio ...”.

E4 apresenta a mesma posição na planificação do tempo de estudo “...habitualmente da parte da manhã quando acordo...” e cumprindo essa planificação “...é, habituei-me a estudar de manhã...”. esta aluna também consegue conciliar os tempos livres com os

estudos desde que “...Sim, se tiver tudo organizado...”. caso tenha que sair ou alterar não se preocupa porque “...estudo na parte da noite, quando chego a casa...”. Como diariamente faz resumos considera que consegue gerir os horários e planificar o seu tempo de estudo “...Sim, consigo gerir...”.

A análise dos indicadores deste quadro permite-nos realçar dois aspectos: por um lado pensamos que os alunos entrevistados têm consciência que a gestão do tempo implica uma planificação dos horários de estudo por parte dos alunos e a necessidade de os alterar consoante os testes que têm. Para estes alunos além de o conseguirem fazer também conseguem, não deixar de ter tempos livres conseguindo conciliar com o tempo de estudo tal como Corno (1986), defende que a gestão da tarefa deve ser de acordo com as exigências das situações. Para Kuhl (1984), o controlo emocional reflecte a priorização das intenções. Assim, os alunos podem sentir como mais agradável a socialização com os amigos, como o caso de um dos nossos entrevistados (E3). No entanto, o que dizem fazer primeiro, assim que regressam a casa depois das aulas, são os trabalhos de casa.

3.2. Resistência aos factores distractores

O tema de análise referente à resistência aos factores distractores integra informações relativas aos alunos entrevistados sobre o modo como resistem aos factores distractores. Dividimos este tema em duas categorias: resistência aos factores distractores externos e resistência aos factores distractores internos. Para cada categoria apresentamos, em

quadros os indicadores relativos a cada um dos entrevistados. Para a segunda categoria, resistência aos factores distractores internos, as respectivas subcategorias e indicadores relativos a cada um dos entrevistados.

3.2.1 - Resistência aos factores distractores externos

Quadro 10 – Categoria: Resistência aos factores distractores externos

Indicadores	Entrevistados			
	E1	E2	E3	E4
Dar prioridade às tarefas	X	X	X	X

Como se pode verificar pela análise do quadro 10, apenas foi identificado uma sub-categoria que refere que os alunos dão sempre prioridade às tarefas, quando negam convites para festas se tiverem que estudar. Esta sub-categoria foi referenciado por todos os entrevistados. E1 refere que “...se realmente tiver muito sobrecarregada, muitos testes e muitas coisas para estudar...se calhar se a festa não for muito grande ainda consigo ir, se não, não vou...”. E3 também defende que “...sim, se tiver que estudar recuso sempre....”. Esta aluna referiu ainda já lhe ter acontecido uma vez que “...o ano passado, que tinha uma festa de anos. A festa era no domingo e o teste era na segunda e eu recusei ir à festa para ficar a estudar...”.

E4 mantém a mesma decisão dos outros entrevistados “...não ia, estudava...” assim como o refere E2 “...se for daquelas matérias que eu percebo, e que até sei, aí eu aceito, se não, fico a estudar para o teste...” não mostrando dificuldade em recusar o convite “...aí tento ver, se der para ir vou, se não der digo que não posso ir...”

3.2.2 - Resistência aos factores distractores internos

Quadro 11 – Categoria: Resistência aos factores distractores internos

Subcategorias	Indicadores	Entrevistados			
		E1	E2	E3	E4
Controlo do local de estudo	Estudar no quarto	X	X	X	X
	Estudar na cozinha				X
Controlo do ambiente de estudo	Estudar em silêncio	X	X	X	
	Estudar com música ou tv com volume baixo	X		X	X
	Estudar sozinho		X	X	X

Da análise do quadro 11, foram identificadas duas subcategorias relativas aos Resistência aos factores distractores internos: controlo do local de estudo e controlo do ambiente de estudo. Em relação a cada subcategoria foram encontrados indicadores para cada um dos entrevistados.

Em relação à subcategoria do controlo do local de estudo, encontrámos dois indicadores: os alunos estudam no quarto e os alunos estudam na cozinha. O primeiro indicador foi comum a todos os entrevistados.

Todos os alunos referem que estudam no quarto excepto E4 que também estuda na cozinha, “...em casa....no meu quarto... ou na cozinha...”. Assim, E1 refere “...a questão aplica-se ao sítio onde estou a estudar e eu estou sempre no meu quarto...”. na mesma E2 “...é no meu quarto...”. e o E3 “...é sempre no meu quarto...”.

Na subcategoria do controlo do ambiente, encontrámos três indicadores: os alunos estudam em silêncio, os alunos estudam com música ou televisão com volume baixo e os alunos estudam sozinhos.

E1 refere no seu discurso que prefere estudar em locais sossegados, “...sim, normalmente escolho um local sossegado ...”. E2 também refere que para conseguir estar concentrada a estudar tem que estar em silêncio, para não se distrair e conseguir-se concentrar “...para mim tem que ser tudo em silêncio...”. Esta aluna reforça ainda, que quando ouve barulho “...tento arranjar outro sitio mais silencioso porque quando eu estou a estudar e oiço barulho eu desconcentro-me facilmente ...”.

O mesmo refere E3 quanto ao ambiente de estudo “...exacto, não pode haver barulho senão desconcentro-me....” quando precisa de estudar porque “...eu gosto de estudar sem

barulho ...”, já que quando faz resumos da matéria pode não estar em silêncio e isso não o desconcentra “...só quando estou a fazer os resumos é que às vezes oiço música...”.

E4 já consegue estudar a ouvir música no entanto, justifica que se for pela televisão não podem ser vozes a falarem “...se for com gente a falar não consigo...”. só consegue se “...consigo se for assim música...”. Refere ainda, que estuda “...sozinha porque em grupo distraio-me com mais facilidade...”. o mesmo defende E2 “...sempre sozinha...” e E3 “...sozinho...”.

Esta questão da resistência aos factores distractores situa esta análise de acordo com o que McCombs (1989) defende ou seja, no sentido de um aluno ser capaz de exercer alguma espécie de controlo sobre a sua própria acção, de conseguir fazer opções e de seguir metas tendo em conta os seus interesses, afectos, emoções e valores, de planear e seleccionar estratégias mais adequadas para a acção, de persistir e de se esforçar para vencer dificuldades e obstáculos.

Podemos referir, tal como Corno (1989, 1993) e Kuhl (1984, 1985), que estes alunos dizem que conseguem intencionalmente controlar o meio ou de o estruturar de forma a facilitar a execução e o controlo das tarefas e dos objectivos.

3.3 Esforço e persistência

O tema que analisámos neste ponto refere-se ao esforço e persistência dos alunos. Distinguimos duas categorias: trabalho contínuo do aluno e reconhecimento do esforço. Tal como nos outros temas que foram analisados, apresentamos em quadros, cada uma das categorias e os respectivos indicadores relativos a cada um dos alunos.

3.3.1 - Trabalho contínuo do aluno

Quadro 12 – Categoria: Trabalho contínuo do aluno

Indicadores	Entrevistados			
	E1	E2	E3	E4
Fazer os trabalhos de casa	X	X	X	X
Fazer exercícios e resumos da matéria	X	X	X	X
Comparar resumos	X			
Fazer os trabalhos em conjunto			X	
Pedir ajuda			X	

O quadro 12 apresenta o trabalho contínuo do aluno dividido em cinco subcategorias: o primeiro refere os alunos têm necessidade de fazer os trabalhos de casa, o segundo os alunos têm necessidade de fazer exercícios e resumos da matéria, o terceiro os alunos têm

necessidade de comparar resumos, quarto os alunos têm necessidade de fazer os trabalhos em conjunto e o último os alunos têm necessidade de pedir ajuda (controlo dos outros).

Todos os entrevistados têm necessidade de fazer os trabalhos de casa, os exercícios e resumos da matéria, como forma de conseguirem alcançar os bons resultados. Assim, E1 defende que os trabalhos de casa são importantes porque “...acho que são importantes porque assim ajudam a não esquecer...”, assim como, acredita que “...os resumos são o que mais me ajuda...”.

E3 refere também que “...Os trabalhos de casa ajudam a perceber melhor a matéria porque não pode ser só teoria também temos que praticar...” assim como, os resumos que sublinha que “...vou fazendo os resumos consoante a matéria da aula ...”.

E2 refere também a importância de fazer resumos “...fazer resumos daquilo que acho mais importante e tentar assim perceber as coisas...” e acrescenta ainda que “...normalmente tento estudar para a próxima aula antes do teste para esclarecer as dúvidas, se tiver...”. E4 acrescenta “...primeiro faço os resumos...” e “...mas como eu não sou de decorar, gosto de perceber para não me esquecer, porque depois faço um esquema...”.

O E1 foi o único que indicou sentir necessidade de comparar resumos no sentido de verificar se tem a matéria bem interiorizada referindo que, a par das outras necessidades,

“...Comigo dá, porque às vezes quando não tenho as coisas bem consolidadas eu peço a alguns dos meus colegas para me fazerem perguntas ...”.

O quarto indicador também é só evidenciado pelo E3 no sentido de que “...às vezes também fazemos os trabalhos em conjunto...” para conseguir ultrapassar as dificuldades, não deixando de persistir na tarefa.

A solicitação de ajuda, como podemos verificar, nesta categoria encontrámos um indicador que refere que os alunos solicitam ajuda a familiares para ultrapassar as dificuldades. Este indicador só foi encontrado num entrevistado. Este aluno E3, refere que quando sente uma dificuldade, espera que um familiar chegue para lhe pedir ajuda e conseguir ultrapassar a dificuldade “...às vezes não faço logo e deixo para mais tarde, espero que a minha mãe chegue, para depois ela me ajudar...”

3.3.2 – Reconhecimento do esforço

Quadro 13 – Categoria: Reconhecimento do esforço

Indicadores	Entrevistados			
	E1	E2	E3	E4
Através das notas	X	X	X	X
Através do professor		X	X	

No quadro 13, como se pode verificar foram encontrados duas subcategorias: os alunos reconhecem o seu esforço através das suas notas e o segundo, os alunos reconhecem o seu esforço através do professor.

Todos os entrevistados referem que reconhecem o seu esforço pelas notas que obtêm. E1 refere “...pelas minhas notas...”. O mesmo refere E3 “...pelas notas...”, E2 e E4 respectivamente, “...pelas notas que tiro e vejo que os resultados até são bons...” (E2) e “...pelos resultados que tenho nos testes...”.

É de referir que dois alunos referem o reconhecimento do esforço através dos professores. E2 “...quando entregam os testes dizem parabéns...”. E3 por sua vez, refere que os professores reconhecem o esforço mas não é só pelas notas dos testes “...mas é o concílio de outras coisas como o comportamento, os trabalhos de casa... é na base disso...”.

Podemos referir, tendo em conta a análise desta questão, e de acordo com o que Corno (1989) defende, a quantidade e a qualidade de esforços despendidos nas tarefas são influenciados pelo empenho activo do sujeito, viabilizado pelas interpretações cognitivas de si e da reacção dos professores.

3.4 Controlo da atenção

Como se pode verificar foram identificados vários comportamentos de controlo da atenção dos alunos. Dividimos esse controlo em duas categorias: pausas e atenção nas aulas. Para cada categoria apresentamos, em quadros as subcategorias e os indicadores relativos a cada um dos entrevistados.

3.4.1 - Pausas

Quadro 14 – Categoria: Pausas

Indicadores	Entrevistados			
	E1	E2	E3	E4
Descansar do estudo.	X	X		
Ver televisão	X			
Para comer	X		X	

Na primeira categoria incluímos três indicadores. O primeiro diz respeito aos alunos considerarem importante fazer pausas para descansar quando estão a estudar como forma de controlar a atenção. E1 refere que “...ando sempre a fazer pausas, ajuda a descongestionar...”. O mesmo aluno antes de fazer uma pausa planifica o tempo de estudo, ou seja, “...vou fazer uma pausa quando acabar de estudar isto ou de escrever isto.

Depois faço...”. E2 também salienta que “...há aquelas que estou mais cansada e prefiro descansar um bocadinho para depois continuar a estudar...”.

E1 refere que, quando faz uma pausa além de aproveitar para comer também aproveita para ver televisão “...não consigo ficar um dia inteiro a estudar, preciso de fazer pausas nem que seja ir à cozinha comer qualquer coisa, ou ver televisão...”.

Em relação ao terceiro indicador, E3 salienta que “...costumo parar só para lanche mas é pouco tempo...”. E1 também aproveita como já referido anteriormente, as pausas para comer “...às vezes até faço mais cedo porque a minha mãe chama para almoçar, ou eu noto que está perto do lanche e já tenho a barriga a dar horas...”.

3.4.2 - Atenção nas aulas

Quadro 15 – Categoria: Atenção nas aulas

Indicadores	Entrevistados			
	E1	E2	E3	E4
Tempo de estudo			X	X
Prestar atenção nas aulas				X
Controlar o ambiente nas aulas				X

Relativamente à categoria da atenção nas aulas foram encontrados três indicadores. E4 refere a vantagem que tem em estar com atenção nas aulas já que refere que “...Sim, nas

aulas estou sempre atenta...” e por isso considera que “...capto bem as coisas nas aulas...” a mesma aluna reforça que se um colega a distrair manda-o calar para poder prestar atenção e assim, ultrapassar as dificuldades conseguindo manter a atenção “...mando-o calar. Só se eu não me estiver a distrair com a conversa dele. Se eu tiver com atenção e tiver com dificuldades, mando-o calar...”.

Já E3 também vê resultados quando está com atenção nas aulas, considerando que lhe facilita o estudo mais tarde, “...como estou mais atento nas aulas, acho que não preciso de estudar tanto...” porque o estar com atenção nas aulas ajuda e E3 refere que “...retenho bastantes coisas das aulas...”.

4. Primeiras pistas acerca das concepções dos alunos sobre o recurso ao uso das estratégias volitivas

O esforço faz parte das variáveis volitivas sendo que uma das estratégias de esforço é o controlo.

Os muito bons alunos recorrem a estratégias de controlo como por exemplo, de controlo da atenção quando utilizam as pausas. O uso adequado de estratégias que envolvem uma participação activa, construtiva e autónoma dos estudantes na aprendizagem, recorrendo a uma gestão adequada de recursos internos e externos, com vista à obtenção de um objectivo pedagógico, leva-nos ao controlo volitivo.

Os alunos apelam a estratégias de controlo volitivo sempre que mobilizam as suas forças pessoais ou os recursos do meio para atingir os objectivos pretendidos. Quanto mais aversiva se torna a actividade de aprendizagem, mais necessário se torna fazer apelo às estratégias de controlo volitivo.

É a partir do esforço que se aplica as diferentes estratégias que contribuem para afastar a acção de estímulos distractores, que possibilite aos alunos a criação de ambientes de trabalho favoráveis à concentração e realização de tarefas.

Como podemos verificar a partir dos indicadores encontrados dos aspectos referidos pelos entrevistados em relação às categorias teóricas analisadas, estes alunos serão mais capazes de lidar com as exigências dos contextos competitivos, pois rentabilizam melhor as suas competências, obtêm melhores resultados e são mais capazes de dar respostas às necessidades, cumprindo assim, os objectivos, adaptados ao contexto escolar, através do esforço e do investimento pessoal. O esforço potencia a capacidade e facilita as aprendizagens e o conhecimento.

IV – Conclusões e implicações do estudo

A análise dos dados obtidos mediante as entrevistas a oito alunos do 9º ano do 3º ciclo, quatro professores do 3º ciclo do ensino básico e posteriormente, as entrevistas a quatro alunos considerados muito bons, permitiram-nos obter uma descrição e compreensão consistentes, de acordo com os objectivos deste estudo.

Do mesmo modo, a revisão bibliográfica que efectuámos constituiu também, seguramente, um grande enriquecimento a nível conceptual e permitiu estabelecer relações entre os resultados obtidos e as teorias aceites, actualmente, sobre a volição.

A opção metodológica que assumimos e que se inscreve numa corrente qualitativa mostrou-se adequada na obtenção das informações que permitiram a análise das concepções dos professores entrevistados e sobre o discurso dos alunos e dos seus comportamentos volitivos.

Neste capítulo relativo às conclusões do estudo parece-nos pertinente destacar alguns aspectos que se prendem, directamente, com os seus objectivos, nomeadamente, perceber se os alunos conhecem e põem em prática estratégias volitivas para alcançar os objectivos pretendidos ou seja, conseguem gerir o seu tempo de estudo, controlam a atenção e resistem às tentações, conseguindo manter um comportamento mais adequado e ter um rendimento mais elevado. Quisemos também perceber quais as concepções dos

professores face ao que consideram ser um muito bom aluno e se estes, ao classificarem o trabalho do aluno, têm em conta o esforço.

Pretendemos ainda, reflectir sobre os comportamentos utilizados por estes quatro alunos, no sentido de verificar quais as estratégias utilizadas para se poder formular propostas de intervenção para alunos, e de formação para professores de modo a que estes últimos, se tornem capazes de promover, nos seus alunos, uma aprendizagem auto-regulada com recurso a estratégias volitivas.

O mundo é repleto de distrações acorrentadas como uma farda ao mais ansioso dos estudantes. As escolas são locais de trabalho e as horas de repouso fornecem aos alunos a televisão, os jogos de computador, a música e as actividades desportivas.

O tempo é um desafio onde cada estudante deve aprender a lidar com a competição entre os objectivos escolares e os sociais e controlar, assim, as fontes de distração que se levantam.

Relativamente à gestão do tempo, os dados obtidos apontam no sentido de haver, da parte dos alunos entrevistados, conhecimento da necessidade de conseguir estabelecer-se prioridades para poderem conciliar os tempos livres com os horários de estudo. É importante salientar, a necessidade dos entrevistados terem que alterar o tempo de estudo consoante os testes que têm. Desta forma, nesta questão da gestão do tempo e seguindo a

perspectiva de Pintrich (1999), verificamos o uso de estratégias volitivas, que são responsáveis pelo esforço e empenho despendidos na realização das tarefas.

Há ainda a referir, que não nos interessa tanto o que estes alunos dizem fazer nos tempos livres, mas sim perceber que eles não deixam de ter tempos livres, ao conseguir conciliar o tempo de estudo com as actividades extra escola. Assim, a gestão da tarefa é de acordo com as exigências das situações (Corno, 1986).

A resistência a factores distractores, descritos por estes quatro alunos, revela coerência com as diferentes perspectivas volitivas. Assim, para estes alunos é fácil inibir determinados comportamentos distractores para, dessa forma, conseguirem prosseguir e manter o empenho necessário para a realização das tarefas. Desta forma, verificamos que todos os alunos entrevistados, dão prioridade às tarefas escolares, recusando convites para festas se tiverem que estudar. Igualmente, conseguem controlar o ambiente de estudo conseguindo mudar de lugar ao aperceberem-se que estão a perder a concentração. Este esforço que os alunos fazem para, desta forma, manterem o comportamento desejado e conseguirem alcançar aquilo a que se propõem, neste caso, os bons resultados, é uma forma de controlo, persistindo nas tarefas e esforçando-se para vencer as dificuldades e os obstáculos.

O esforço é sem dúvida, útil e necessário para a aprendizagem uma vez que, os professores e alunos o valorizam. Podemos verificar que os nossos entrevistados apresentam um comportamento de esforço contínuo quando chegam a casa, pois todos

eles sentem necessidade de fazer trabalhos de casa e resumos como estratégia para controlar e ultrapassar dificuldades e conseguem obter, dessa forma bons resultados.

Para um aluno aprender a avaliar o seu esforço é necessário identificar primeiro quais as estratégias necessárias que tem que utilizar, e de que forma são reconhecidas assim como o próprio esforço. No nosso estudo verificámos, que os professores reconhecem o esforço dos alunos pelo seu trabalho, pelo empenho, pela persistência e pela participação nas aulas.

Verificámos ainda, que para os nossos alunos, o reconhecimento do seu esforço é compensado por dois aspectos: pelas notas e pelos próprios professores, sendo que o resultados das notas é referenciado por todos.

Foram ainda, verificados vários comportamentos de controlo da atenção dos nossos alunos, sobre as suas práticas. É durante o controlo da atenção que os alunos utilizam as estratégias adequadas para conseguem adequar os factores pessoais, sociais e ambientais que possam prejudicar a execução da tarefa (Kuhl 1987). Assim, foram encontrados três comportamentos utilizados pelos alunos deste estudo: pausas, atenção nas aulas e pedido de ajuda. Assumindo que a necessidade de fazer pausas é uma forma de controlar a atenção, no sentido de parar para ultrapassar as dificuldades de concentração voltando a elas mais tarde, todos os nossos entrevistados recorrem frequentemente e intencionalmente a este tipo de comportamento.

A partir das reflexões que temos vindo a realizar, sobre o recurso a estratégias volitivas por alunos considerados muito bons, parece-nos importante relacionar os resultados que obtivemos das entrevistas realizadas aos professores.

Para os professores entrevistados, um bom aluno é diferente de um muito bom aluno. Embora refiram a importância das competências cognitivas como forma de ir mais além, esta diferença prende-se fundamentalmente com o esforço e a persistência.

Parece-nos importante referir que os professores avaliam sempre o esforço de uma maneira ou de outra. Avaliam sobretudo através da persistência nas tarefas propostas e do empenho para conseguir atingir os resultados pretendidos.

Finalmente, na questão relativa ao grupo de alunos do nosso estudo, os professores também nesta questão aliam a inteligência ao esforço, quando falam destes alunos, considerados muito bons.

Também os professores devem ser encorajados a promover o desenvolvimento de formações que enriqueçam a intervenção pedagógica dos professores, uma vez que são estes o público mais privilegiado para propor novas práticas educativas e contribuir para a sua regulação.

Segundo alguns estudos, ensinar os alunos a auto-regular a sua aprendizagem é complexo e moroso (Zimmerman, 1990). No entanto, também, referem que aquelas competências

são fundamentais para o desempenho escolar, e para a aprendizagem no contexto de sala de aula (Pintrich e De Groot, 1990).

Daqui se infere a importância dos professores e técnicos da educação trabalharem em conjunto para desenvolverem a auto-regulação.

Assim, os professores e psicólogos podem, deste modo, ter um papel crucial, sendo mediadores neste processo de aprendizagem, actuando como promotores da aprendizagem auto-regulada, activando a emergência e uso de estratégias volitivas na fase da execução e controlo da acção. Em suma, potencializar a integração das competências e a vontade, o querer (Diefendorff e Lord, 2003).

Vários autores referenciados ao longo deste estudo acreditam que a aprendizagem auto-regulada deve ser um objectivo educacional desejável, que pode ser atingido pelos professores que minimizam a competição escolar, explanam estratégias apropriadas, proporcionam apoio durante a resolução de problemas e promovem uma atmosfera de cooperação na sala de aula (Paris, 1990).

Verifica-se, depois de analisar estes quatro casos que tal como Pintrich e Garcia (1994) referem, um aluno pode conseguir atingir os objectivos que traçou se, para tal conseguir controlar o comportamento, gerir o tempo, controlar a atenção de forma a proteger-se (resistir às tentações) e conseguir os objectivos que traçou.

Pintrich (1999) fala no controlo volitivo englobando o controlo da motivação (auto-eficácia) no sentido do aluno considerar e acreditar o que pode fazer, o controlo da emoção e do comportamento, no sentido de regular o esforço e a atenção para a tarefa assim como, o controlo do tempo para a execução da mesma e o controlo do meio, no sentido de, por exemplo, usar estratégias para lidar com as distrações.

Deste modo, e tendo por base o nosso estudo, podemos referir tal como Corno (1986) que não há auto-regulação sem controlo. A auto-regulação é orientar a acção em relação a um objectivo. O controlo é manter o comportamento adequado até alcançar esse objectivo e, assim, inibir os comportamentos inadequados e resistir às tentações. É um acto de vontade, de imposição... isto é, é uma acção volitiva.

No fim deste estudo, parece-nos importante perspectivar caminhos futuros como também sistematizar e reflectir sobre um conjunto de aspectos que poderão concorrer para uma intervenção em estratégias volitivas adaptadas, por parte dos professores e dos alunos.

Desta forma, pretendemos contribuir para uma reflexão sobre: primeiro trabalhar as concepções dos professores para a valorização do esforço para a sua concepção da aprendizagem e para o sucesso educativo; segundo pretendemos contribuir para a importância de promover a competência dos alunos para regular as suas aprendizagens, ao adoptarem mais autonomia na sua vida escolar e ao disporem de ferramentas volitivas que lhes permitam chegar ao sucesso escolar.

Parece-nos também oportuno, referir-mo-nos à formação de professores em estratégias volitivas e ao seu recurso para aprofundamento de conhecimentos básicos e técnicas sobre questões de gestão do tempo, de resistência aos factores distractores, de esforço e persistência e do controlo do comportamento.

Seguindo estas reflexões e não perdendo de vista as questões iniciais por nós colocadas assim como, os objectivos desta investigação, como conclusão final, podemos dizer que é necessário seleccionar adequadamente estratégias volitivas e que a sua correcta aplicação será um contributo para o sucesso escolar uma vez que, estes alunos considerados muito bons as utilizam e percebem a vantagem e utilidade das mesmas para conseguirem regular as suas aprendizagens com maior sucesso e eficácia, dentro e fora da escola.

V – Limites da investigação e pistas de continuidade

O estudo que realizámos, de natureza qualitativa, procurou descrever e analisar as concepções dos professores em relação ao esforço quando dão uma classificação e os comportamentos de quatro alunos do 9º ano de escolaridade do 3º ciclo do ensino básico, sobre se estes alunos muito bons recorrem à utilização de estratégias volitivas na gestão do tempo, resistência aos factores distractores e controlo da atenção para conseguirem manter o comportamento desejado e alcançar os bons resultados.

Tratando-se de uma análise de casos, de comportamentos específicos destes professores e alunos, os resultados que encontrámos não nos permitem qualquer tipo de generalização. No entanto, a informação que recolhemos sobre o conhecimento destes alunos sobre o recurso a estratégias volitivas quando executam e controlam a tarefa, permitiram-nos propor algumas sugestões para a intervenção, nesta área.

Pensamos que seria interessante, em investigações futuras, a descrição e análise, de uma forma mais aprofundada, num estudo quasi-experimental, de tipo diferencial, distinguindo os resultados dos alunos que recorrem a estratégias volitivas e os que não o fazem.

Outro aspecto que nos parece enriquecedor e que propomos como objecto de investigações futuras é a possibilidade de verificar o recurso às estratégias volitivas nos

professores ou seja, até que ponto os professores recorrem a estratégias volitivas para regularem o seu comportamento, emoções e ambiente e de que forma influenciam e orientam as actividades de ensino-aprendizagem, em contexto de sala de aula.

Ao longo da realização deste estudo tivemos oportunidade de analisar vários estudos focalizados nesta área embora fora do contexto educacional. Foi com base nos estudos correlativos de McCann (1999), para a população universitária, que nos surgiu a ideia de explorar se os bons alunos recorriam a estratégias volitivas para conseguirem os bons resultados, tal como McCann verificou para esta população universitária

O que nos parece importante seria circunscrever a amostra a alunos do ensino secundário, já que é nesta etapa que se assume de grande importância a gestão do tempo, a resistência aos factores distractores e o controlo da atenção, como fase de transição para o ensino superior.

Ainda a referir, de que seria interessante a comparação de dois grupos em função do género.

Ao terminarmos este estudo, gostaríamos de ter contribuído para uma melhoria na compreensão dos pressupostos teóricos da volição na compreensão do uso das variáveis volitivas, como o controlo do tempo, a resistência às distrações e controlo da atenção, como factores importantes no sucesso escolar dos alunos.

Gostaríamos ainda, de referir e reforçar a vantagem e utilidade do uso destas estratégias, no contexto escolar através do esforço despendido para manter o comportamento e alcançar as metas desejadas.

VI. REFERÊNCIAS

- Ach, N. (1910). *Über den Willensakt und das Temperament*. Leipzig, Germany: Quelle & Meyer.
- Almeida, I. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom. Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 84, 260-267.
- Amsel, A. (1992). Confessions of a neobehaviorist. *Integrative Physiological and Behavioral Science*, 27 (4), 336-346.
- Bagozzi, R. (1992). The self-regulation of attitudes, intentions and behavior. *Social Psychology Quarterly*, 55 (2), 178-204.
- Bandura, A. (1974). Behavior theory and the models of man. *American Psychologist*, 29, 859-869.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* (pp 390-453). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 188-191.
- Bardín, L. (2003). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Baron, J. (1994). *Thinking and deciding*. New York: Cambridge University Press
- Baumeister, R., Bratslavsky, E., Muraven, M. & Tice, D. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (5), 1252-1265.

- Beckmann, J. & Kuhl J. (1984). Altering information to gain action control: Functional aspects of human information-processing in decision-making. *Journal of Research in Personality*, 18, 224-237.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berelson, B. (1954). Content Analysis. In *Handbook of Social Psychology*, (ed). Lindzey, G., London, Addison-Wesley Publishing Company, 488-523.
- Blumenfeld, P. C. & Meece, J. L. (1988). Task factors, teacher behavior, and student involvement and use of learning strategies in science. *The Elementary School Journal*, 88, 235-250.
- Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 28, 148-167.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346.
- Corno, L., (1989). Self regulated learning: a volitional analysis. In Zimmerman, B. J. & D. Schunk, H. (eds), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice*, 111-142. New York: Springer – Verlag.
- Corno, L., (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22, 14-22.
- Corno, L., (1994). Student volition and education: outcomes, influences and practices. In Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (eds). *Self-Regulation of Learning and Performance – Issues and Education Applications*, 229-251. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Corno, L., (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In Zimmerman, B. J. & D. Schunk, H. (eds), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice*, 191-222. New York: Springer – Verlag.
- Corno, L. & Kanfer, R. (1993). The role of volition in learning and performance. In L. Darling- Hammond (Ed), *Review of research in education* (pp. 301-341). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Corno, L. & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-108.
- Corno, L. & Randi, J. (1999). A design theory for classroom instruction in self-regulated learning? In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theory and models: A new paradigm of instructional theory*, Vol. II (pp. 293-317). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and control of behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation 1990*. Vol. 38: Perspectives on motivation (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Diefendorff, J. M. & Lord, R. G. (2003). The volitional and strategic effects of planning on task performance and goal commitment. *Human Performance*, 16(4), 365-387
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
- Duda, J. L. & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 209-299.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. S. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dyson, A. H. (1987). The value of "time off task": Young children's spontaneous talk and deliberate text. *Harvard Educational Review*, 57, 396-421.

- Emmons, R. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (5), 1252-1265.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock. *Handbook of research on teaching* (pp.195-245). New York: MacMillaan Publishing.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Faria, L. & Fontaine, A. (1995). Análise das atribuições causais para o sucesso e fracasso Escolares e suas dimensões em função do género e do nível sócio-económico. *Psychologica*, 14, 27-37.
- Ferreira, J. F. (1997). *Editorial: 1ª Jornadas psicopedagógicas de Gaia*. Psicopedagogia, Educação e Cultura, 1,2,187-192.
- Ferreira, F. I. (1998). Dinâmicas locais de formação. Um estudo da actividade de um centro de formação da associação de escolas. Minho. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Colecção Infans.
- Figueira, A. P. C. (2000). Contributo para a compreensão da relação entre as estratégias de auto-regulação e rendimento escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 215-243.
- Ford, J. (1987). Whither volition? *American Psychologist*, 1030-1032.
- Gallant, B.; Philippot, P. (2002). Style motivationelle des élèves au secondaire: développement d'un instrument de mesure et relations avec d'autres variables pédagogiques. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 34 (4), 261-275.
- Garcia, T. & Pintrich, P (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self-schemas and self regularory strategies. In Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (eds). *Self-Regulation of Learning and Performance – Issues and Education Applications*, (pp: 75-99). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Gollwitzer, P. (1996). The volitional benefits of planning. In P. Gollwitzer & J. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 287-312). New York: Guilford.
- Hilgard, E. R. (1980). The trilogy of mind: Cognition, affection and conation. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 16, 106-117.

- Hofer, B., Yu, S., & Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 57-85). New York: Guilford.
- Huitt, W. (1996). Problem solving and decision making: consideration of individual differences using the Myers-Briggs Type Indicator. *Journal of Psychological Type*, 24, 33-34.
- Huitt, W. (1999). Conation as an important factor of mind. <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/ressys/conation.html>.
- Kane, R. (1985). Free will and values. Albany: State University of New York Press.
- Karabenick, S., & Sharma, R. (1994). Seeking academic assistance as a strategic learning resource. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie* (pp. 189-211). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Krapp, A., Hidi, S., & Renninger, K. A. (1992). Interest, learning and development. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp.3-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Krippendorff, K. (1980) *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*, Beverly Hills, C.A. Sage
- Kuhl, J. (1984), Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Towards a comprehensive theory of action control. In B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research*. (Vol. 13, pp. 99-171) New York: Academic Press.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency; Self-regulatory processes and action versus state orientation. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behaviour* (pp.101-128). West Berlin: Springer-Verlag.
- Kuhl, J. (1987), Feeling versus being helpless: metacognitive mediation of failure-induced performance deficits. In Weinert, F. E. & Kluwe, R. H. (Eds), *Metacognition, Motivation and Understanding*, (pp 217-233). LEA, Hillsdale.
- Kuhl, J. (1996). Who controls whom when "I control myself"? *Psychological Inquiry*, 7, 61-68.

- Kuhl, J. & Beckmann J. (Eds) (1985). *Action control: From cognition to behaviour*. West Berlin: Springer-Verlag.
- Kuhl, J.; Furhmann, A. (1998). Decomposing self-regulation and self-control: the Volitional components inventory. In J. Heckhausen & C. Dweck (eds.). *Motivation and self-regulation across life span*. New York: Cambridge University Press.
- Lopes da Silva, A. e Sá, I., (1997). *Saber estudar e estudar para saber* (2ª Edição). Porto, Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- Lopes da Silva, A., & Sá, I. (2003). Auto-regulação e aprendizagem. *Investigação em Educação - Revista da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação* 2, 71-90.
- Lopes da Silva, A. (2004). A auto-regulação na aprendizagem. A demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In Lopes da Silva, A.; Duarte, A. M.; Sá, I. & Veiga Simão, A. M. (Eds). *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante. Perspectivas psicológicas e educacionais*. 18-39. Porto Editora.
- McCann, E. & Garcia, T. (1999). Maintaining motivation and regulating emotion: Measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Differences*, 3, 250-279.
- McCaslin, M. M. & Good, T. (1996). The informal curriculum. In D. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 622-670). New York: Macmillan.
- McCombs, B. L. (1988). Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive and affective learning strategies. In C. Weinstein, E. Goetz & R. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 141-169). San Diego, Cal.: Academic Press.
- McCombs, B. L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunck, *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer-Verlag.
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R. & Lin, Y. (1985). Teaching learning strategies. *Educational Psychologist*, 20, 153-161.
- Mendonça, E. (2005). Bom aluno. <http://www3.cafemusic.com.br/Emilio/pergunta.htm>.

- Mischel, W. (1996). From good intentions to willpower. In P. Gollwitzer & Bargh (Eds.), *The psychology of action* (pp. 197-218). New York: Guilford Press.
- Mischel, W. & Shoda, Y. (1998). Reconciling processing dynamics and personality dispositions. *Annual Review of Psychology*, 49, 229-258.
- Nelson, T. & Narens, L. (1990). Metamemory: a theoretical framework and new findings. In G. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (vol. 26, 125-141). New York: Academic Press.
- Nelson-Le, Gall, S. (1981). Help-seeking: An understudied problem solving skill in children. *Developmental Review*, 1, 224-246.
- Newman, R. (1991). Goals and self-regulated learning: What motivates children to seek academic help? In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (Vol. 7, pp. 151-183). Greenwich, CT: JAI Press.
- Newman, R. (1994). Adaptive help-seeking: A strategy of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 283-301). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Newman, R. (1998). Students' help-seeking during problem solving: Influences of personal and contextual goals. *Journal of Educational Psychology*, 90, 644-658.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conception of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nisbett, R. (1993). *Rides for reasoning*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pacheco, J. A. (1990). Planificação ddáctica: uma abordagem prática. Universidade do Minho.
- Paris, S. & Winograd, P. (1990) "How metacognition can promote academic learning and instruction" in B. Jones e L. Idol (eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, New Jersey, Lawrence Erlbaum
- Pintrinch, P.R. (1999). Taking control of research on volitional control: challenges for future theory and research. *Learning; Individual Differences*, 11 (3), 335-355.
- Pintrinch, P.R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self Regulated Learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (Eds). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451- 502). San Diego, CA: Academic Press.

- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 32, 33-40.
- Pintrich, P. R. & Garcia, T. (1994). Self-Regulated learning in College Students : Knowledge, Strategies and Motivation. In Pintrich, P. R. (Eds), *Student Motivation, Cognition and Learning*, (pp. 113-128). New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates
- Pintrich, P. R. & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks. In D. Schunk & J. Meece (eds.), *Student perception perceptions in the classroom: Causes and consequences*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.
- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. (1993). Predictive validity and reliability of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., & Woloshyn, V. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, J. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi
- Rohrkemper, M. M. (1986). The functions of inner speech in elementary school students' problem-solving behavior. *American Educational Research Journal*, 23, 303-315.
- Ryan, A., & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Sá, I. (1999). O Desenvolvimento das orientações motivacionais em estudantes do 2º e 3º ciclos do ensino básico. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 33, 159-182.

- Sansone, C., Weir, C, Harpster, L., & Morgan, C. (1992). Once a boring task, always a boring task? The role of interest as a self-regulatory mechanism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 379-390.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299-323.
- Schneider, W., & Pressley, M. (1997). *Memory development between 2 and 20*. Mahweh, NJ: Erlbaum.
- Schoenfeld, A. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334-370). New York: Macmillan.
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 83-110). New York: Springer-Verlag.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learnig. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- Schunk, D. H., Ertmer, P. (2000). Self Regulation and Academic Learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (Eds). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 631 - 649). San Diego, CA: Academic Press.
- Short, E.; Weissberg-Benchell, J. A. (1989). The triple alliance for learning: cognition, meta-cognition and motivation. In McCormick, C. B., Miller, B., and Pressley, M. (eds.), *Cognitive strategy resèarch: from basic research to educational applications*. (pp. 33-63) New York: Springer-Verlag,.
- Snow, R. E. (1986). *Cognitive-instructional-differential psychology in Western Europe*. Invited address to the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Talon, A. (1997). *Head and heart: affection, cognition, volition as triune consciousness*. New York: Fordham University.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, A. S. & Pinto, Jm., *Metodologia das ciências sociais*, biblioteca das ciências do homem, Edições Afrontamento, 101-128

- Veiga Simão, A. M. (2002). A aprendizagem estratégica. Intervenção em contexto educativo. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 36, 139-153.
- Waters, H. S. & Andreassen, C. (1983). Children's use of memory strategies under instruction. In M. Pressley & J. R. Levin (Eds.), *Cognitive strategy instruction: Psychological foundations* (pp.3-24). New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching and learning* (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Wigfield, A. (1994). The role of children's achievement values in the self-regulation of their learning outcomes. In Schunk, D. H. & Zimmerman, B.J. (Eds), *Self-Regulation of Learning and Performance – Issues and Education Applications* (pp 101-124). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Winne, P. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 173-187.
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89, 397-410.
- Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 153-189). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Winne, P. H. (2004). Putting volition to work in education. *Teachers College Record*, 9, 1879-1887.

- Wolters, C. (1998). Self-regulated learning and college student's regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 224-235.
- Wolters, C. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38 (4), 189-205
- Xu J. & Corno, L. (1998). Case studies of families doing third grade homework. *Teachers College Record*, 100, 402-436.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimension of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework of Education. In Schunk, D. H. & Zimmerman, B.J. (Eds), *Self-Regulation of Learning and Performance – Issues and Education Applications* (pp 3-21). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (Eds). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13 - 39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Martínez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, Winter, 23, 614-629.
- Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.

ANEXOS

ANEXO A

1ª Etapa: Guião da entrevista semi – directiva aos Alunos:

- Como ocupas os tempos livres?
- Como passas o tempo na escola/casa?
- Como fazes para conciliar a vida social com a escola?
- Como é a tua rotina diária?
- Como organizas o teu horário?
- Gostas de fazer TPC?
- Quanto tempo demoras para realizar os TPC?
- Como estudas?
- Como usas o teu tempo de estudo?
- Quanto tempo gastas a estudar?
- Tens um horário de estudo fixo?
- Como fazes para controlar o tempo de estudo?
- Como fazes para não te distraíres quando estudas?
- Identifica o que tu habitualmente fazes para realizar uma tarefa escolar.
- Que métodos usas para participares nas aulas, para estudares e para terminares os teus trabalhos?
- Costumas estar com atenção nas aulas?
- Como são as aulas em que aprendes mais?
- Como vês o teu esforço recompensado?
- Pedes para mudar de lugar se houver muito barulho no teu grupo de trabalho?

ANEXO B

2ª Etapa: Guião da entrevista semi – directiva aos professores:

Sem alunos da turma:

- O que é para um professor ser bom aluno?
- São todos iguais pelas notas que obtêm ou existem diferenças entre um aluno que é mais esforçado?
- O que é para um professor ser um aluno esforçado?
- Ser um aluno esforçado é diferente de ser bom aluno?
- Como avalia o esforço?
- Considera todos de igual modo ou são diferentes?
- Como é que um aluno tem melhor nota do que outro?
- O que é que tem em conta? Dê exemplos?

Para os professores dos alunos entrevistados?

- Porque considera este aluno bom?
- Se o aluno X participa nas aulas?
- Se interfere no trabalho dos colegas?
- Se presta atenção às aulas?

ANEXO C

3ª Etapa: Guião da entrevista ao grupo dos muito bons alunos

- Como ocupas os tempos livres?
- Como passas o tempo na escola/casa?
- Como fazes para conciliar a vida social com a escola?
- Como é a tua rotina diária?
- Como organizas o teu horário?
- Gostas de fazer TPC?
- Quanto tempo demoras para realizar os TPC?
- Como estudas?
- Como usas o teu tempo de estudo?
- Quanto tempo gastas a estudar?
- Tens um horário de estudo fixo?
- Foi sempre assim ou é diferente noutra semana?
- Se tens testes marcados é igual?
- O que é que habitualmente estudas?
- Planeias o teu estudo?
- Quando tens testes manténs o mesmo plano?
- Como fazes para controlar o tempo de estudo?
- Como fazes para não te distraíres quando estudas?
- Identifica o que tu habitualmente fazes para realizar uma tarefa escolar.
- Que métodos usas para participares nas aulas, para estudares e para terminares os teus trabalhos?

Faculdade de Psicologia
e Ciências da Educação
Universidade de Lisboa
BIBLIOTECA

- Costumas estar com atenção nas aulas?
- Como são as aulas em que aprendes mais?
- Pedes para mudar de lugar se houver muito barulho no teu grupo de trabalho?
- Se te convidarem para ires sair e tiveres teste o que fazes?
- Como vês o teu esforço recompensado?